



Cristiana Maria Pereira Cunha

**Avaliação do Impacto da Formação  
(Trans)formações através do Processo  
RVCC - novas oportunidades formativas  
e/ou novas oportunidades de trabalho**

Outubro de 2011



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Cristiana Maria Pereira Cunha

**Avaliação do Impacto da Formação  
(Trans)formações através do Processo  
RVCC - novas oportunidades formativas  
e/ou novas oportunidades de trabalho**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação, Trabalho e  
Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Virgínio Sá**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Virgínio Sá, pelo seu apoio científico, pela confiança transmitida, pelo incentivo e colaboração incansáveis

A todos os elementos do CNO, pelo auxílio nas dificuldades, pela cooperação e partilha de reflexões

A todas as pessoas entrevistadas e a todos os adultos que me facultaram os dados quantitativos, devolvo um agradecimento pela sua disponibilidade e humildade

À minha mãe, pelas palavras transmitidas carregadas de força e alento

Ao meu pai, pelo silêncio e orgulho colocado no brilho dos olhos

À minha irmã e à minha família, pela verdadeira preocupação e por me lembrarem que não há impossível

Ao Cícero e á Clarisse, pela amizade incondicional e por tudo o que me têm oferecido ao longo de todos estes anos

Aos meus amigos, pela sua amizade e votos verdadeiros de sucesso e ao meu amigo incondicional, um agradecimento muito especial pelas palavras de encorajamento e um pedido de desculpas pelo tempo subtraído ao nosso tempo



**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA FORMAÇÃO**  
**(Trans)formações através do PRVCC – novas oportunidades formativas e/ou novas**  
**oportunidades de trabalho**

**RESUMO**

O presente relatório dá conta de um estudo desenvolvido na área da Formação, Trabalho e Recursos Humanos, tendo como objectivo central avaliar o impacto da oferta formativa de um Centro de Novas Oportunidades do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Básico, procurando dar resposta sobre a existência de transformações através da mesma, nomeadamente a nível pessoal, social, profissional e educativo, e consequentemente, perceber se existem ou não novas oportunidades formativas e/ou de trabalho.

No sentido de dar resposta a esta questão, traçamos uma retrospectiva sobre as políticas educativas que nortearam o sector da Educação, focalizando particularmente a educação de adultos, numa perspectiva de educação/formação ao longo da vida. É neste âmbito que tentamos fazer a ponte entre a formação e os contextos de trabalho, através da qual percebemos que é necessário partir das aprendizagens que os indivíduos retiraram da experiência, como ponto de partida, e articulá-las com os contextos de trabalho, e que por isso é urgente reconhecer e dar visibilidade a essas experiências que se vão construindo ao longo da vida.

Tentamos fazer uma abordagem actual sobre as metamorfoses sociais que desencadearam novas configurações da Educação, suportadas no Conhecimento e na Informação, que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento, e que fazem da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências.

É de acordo com estes pressupostos e com a análise do estudo efectuado que pusemos em evidência por um lado uma avaliação globalmente positiva da oferta formativa em análise, nomeadamente no que concerne aos conteúdos da formação, ao dispositivo organizativo e aos profissionais envolvidos no processo. Neste registo, reconhece-se uma influência da participação do PRVCC no projecto pessoal e no projecto formativo, embora seja menos evidente o impacto da certificação na vida profissional. Contudo, este juízo globalmente positivo sobre a experiência de participação no PRVCC, transversal aos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos formandos, contrasta com apreciações mais críticas, nalguns casos em registo de denúncia, que foi possível recolher quando mobilizamos dispositivos de natureza qualitativa, seja através da entrevista, seja através das conversas informais que fomos estabelecendo através do estágio. Nestes discursos “desviantes” destaca-se sobretudo a falta de rigor do processo avaliativo e alguma injustiça decorrente da validação de competências que se considera que não foram objectivamente demonstradas.

**Palavras-chave:** Reconhecimento, validação e certificação de competências; Referencial de competências-chave; Centro de Novas Oportunidades; Educação e formação de Adultos; Aprendizagem ao longo da vida.



**Assessment of the Impact of Training  
(Trans)formation through Process RVCC – new educational opportunities and/or new job opportunities**

**ABSTRACT**

The current report concerns to a study carried on in the field of Training, Work and Human Resources. The main goal is to assess the impact of training offered by a Centre for New Opportunities (CNO) relating to the so called “Process of Recognition, Validation and Certification of Competences” in Primary Education (let us call it “PRVCC”), thus trying to understand if it causes any transformations, whether they are personal, social, professional and/or educational and, consequently, if any new training and job opportunities result from it.

In order to clear this matter, we crossed a retrospective on the educational policies which oriented the sector of education, namely focusing on adult education from a perspective of lifelong education/training.

In this regard we tried to set a bridge between training and work context, through which we realized that it is necessary to have as a starting point the learning acquired by the individuals' experiences and articulate it with the work context and that is also why it is urgent to recognize and give visibility to those experiences that one has in the course of his/her life.

We tried to make an up-to-date approach to the social metamorphoses which have a strong impact on Economy and Development and which make of work and organizational environment a setting for learning where one may build new knowledge and new skills.

It is according to these purposes and to the analysis of our study that we have put into evidence a positive global assessment of the training offer in question, in particular what concerns the training contents, the organizational device and the staff involved in the process. In this record, it is recognized the influence of the PRVCC both in the personal and the training projects, although the impact of obtaining a certification on the professional life is less evident. However, this positive global assessment on the experience of participating in the PRVCC (transversal to the data collected by means of a questionnaire done to the trainees) contrasts with more criticizing opinions, in some cases in the form of complaint, which we had the opportunity to record when we used devices of qualitative nature, either through interview or formal conversation during our own professional practice. In these “deviating” speeches stand out the lack of rigor in the process of assessment and some unfairness when validating skills that were not objectively demonstrated.

**Keywords:** Recognition, Validation and Certification of Competences; Key Skills Referential; Center for New Opportunities; Education and Training for Adults; Lifelong Learning.





## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	5
1. Caracterização da instituição	5
1.1 Localização	5
1.2. História	6
1.3. Identificação da área de intervenção/problema de investigação	8
1.3.1. Objectivos	8
1.3.2. Actividades desenvolvidas	9
1.3.3. Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade	10
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA	11
1. Formação e Trabalho: Breves Considerações	11
2. Educação de adultos em Portugal: Breves considerações	13
2.1. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos	14
3. A educação de adultos num contexto de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida	15
3.1. Conceitos	17
4. Formação - aprendizagem - contextos de trabalho	17
5. Metamorfoses sociais e Novas práticas de formação	19
5.1. A Sociedade do Conhecimento e a Aprendizagem ao Longo da Vida	19
6. Um novo contexto europeu: novas configurações na educação, formação e trabalho	23
6.1. Formação profissional contínua	23
6.2. Analfabetismo e (des)emprego em Portugal	24
6.3. Form[ação] e competição mercantil	29
7. A proposta do Livro Branco sobre a Educação e Formação	30
8. Pedagogia e andragogia	32
9. A orientação para as competências no contexto educativo/formativo	33

8.1. O desenvolvimento e a necessidade das competências-chave para a educação/aprendizagem ao longo da vida. _____	38
8.2. Definição e caracterização das competências-chave _____	41
9. A implementação do Sistema de RVCC à luz do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida _____	42
9.1. O reconhecimento e a validação de competências no âmbito das políticas educativas europeias _____	44
10. A Iniciativa Novas Oportunidades: o PRVCC e os Cursos EFA _____	45
10.1. Iniciativas novas oportunidades: principais resultados e Dificuldades e constrangimentos dos Centros Novas Oportunidades _____	49
11. Ampliando o Programa “Novas Oportunidades” e o PRVCC nos Centros Novas Oportunidades: apreciações _____	52
12. Avaliação do Impacto da Formação: Apontando Dificuldades _____	53
CAPITULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO _____	55
CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO DADOS _____	59
1. Procedimentos metodológicos da pesquisa no terreno _____	59
2. O impacto do PRVCC NB – (trans)formações no projecto educativo, pessoal, social e profissional _____	61
2.1. Caracterização do adulto certificado _____	61
2.2. Percurso profissional _____	63
2.3. Expectativas para frequência do PRVCC _____	67
2.4 Percurso no PRVCC _____	69
2.5 - Aspectos positivos, negativos e sugestões para melhorar o PRVCC NB _____	89
3. Intervenção na ESPBS _____	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	95
BIBLIOGRAFIA _____	99
Webgrafia _____	102
Legislação referenciada _____	103
ANEXOS _____	105
APÊNDICES _____	107

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Tipologia de Competências-chave a avaliar	40
---	----

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Taxa de analfabetismo em Portugal no ano 2001	25
<b>Tabela 2</b> - Taxa de analfabetismo em Portugal no ano 2001: diferenciação por sexo	26
<b>Tabela 3</b> - Principais indicadores de actividade dos Centros RVCC e dos C N Os	50
<b>Tabela 4</b> - Caracterização da amostra por género	61
<b>Tabela 5</b> - Caracterização do universo populacional por género	62
<b>Tabela 6</b> - Situação profissional antes da certificação	64
<b>Tabela 7</b> - Situação profissional após a certificação	64
<b>Tabela 8</b> - Relação de formandos certificados: Documento E 31	65
<b>Tabela 9</b> - Razões que levaram os formandos a frequentar o RVCC	67
<b>Tabela 10</b> - Opinião dos formandos quanto à organização do PRVCC e à qualidade das instalações	72
<b>Tabela 11</b> - Número de formandos que obtiveram mudanças na vida profissional	73
<b>Tabela 12</b> - Mudanças no domínio profissional	73

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Evolução do nº de Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades em Funcionamento	49
<b>Gráfico 2</b> – Estratificação por faixas etárias	62
<b>Gráfico 3</b> – Habilitações escolares	63
<b>Gráfico 4</b> - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave de Tecnologia da Informação e Comunicação	69
<b>Gráfico 5</b> - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave de Matemática para Vida	70
<b>Gráfico 6</b> - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave – Cidadania E Empregabilidade	70

<b>Gráfico 7</b> - Opinião do adulto quanto aos conteúdos da área de competência-chave – Linguagem e Comunicação	71
<b>Gráfico 8</b> – Área de estudos dos formandos que prosseguiram para o 12º ano	81
<b>Gráfico 9</b> – Outra Situação dos formandos certificados em 2009/2010: Documento E 31	83
<b>Gráfico 10</b> – Recomendação do PRVCC	88
<b>Gráfico 11</b> - Aspectos positivos do PRVCC	89

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades	47
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALV** - Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANQ** - Agência Nacional para a Qualificação
- CAF** - Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework*)
- CNAEBA** - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- CNO** - Centro de Novas Oportunidades
- Cursos EFA** - Cursos de Educação e Formação de Adultos
- DGFV** - Direcção-Geral de Formação Vocacional
- DREN** - Direcção Regional de Educação do Norte
- ESVA** - Escola Secundária do Vale do Ave
- IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional
- INO** - Iniciativa Novas Oportunidades
- ME** - Ministério da Educação
- MTSS** - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
- NB** - Nível Básico
- OCDE** - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- PNAEBA** - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- PNE** - Plano Nacional de Emprego
- PNUD** - Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PRODEP** - Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal
- PRVCC** - Processo de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências
- UE** - União Europeia
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## INTRODUÇÃO

Tendo em conta os objectivos fundamentais do Mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos e os resultados de aprendizagem que deste derivam, propomo-nos elaborar um relatório de estágio que delimite e esclareça, o quanto possível, o trabalho de teor académico desenvolvido no âmbito da problemática do Processo de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC).

Este foi realizado tendo como base a curiosidade em aprofundar e desenvolver conhecimentos sobre o tema por nós eleito, uma vez que é uma problemática actual envolta em muitos debates e em diferentes perspectivas.

O Centro de Novas Oportunidades (CNO) da Escola Secundária do Vale do Ave (ESVA) é a instituição por nós eleita para a realização deste mesmo trabalho.

Contemplando uma amostra representativa de ex-formandos, com idade igual ou superior a dezoito anos, tendo concluído o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (PRVCC) Nível Básico (NB) há, pelo menos, seis meses, propomo-nos analisar as transformações propiciadas pela frequência da formação, numa lógica de avaliação do impacto da mesma. Estes ex-formandos frequentaram o PRVCC com o intuito de ver reconhecidas e validada a sua experiência adquirida em diversos contextos ao longo da sua vida obtendo, assim, equivalência escolar e/ou profissional ao nível do 4º, 6º, 9º, ou 12º ano,

Explicitando: Tentaremos perceber as razões dos formandos no que concerne à frequência deste tipo de formação, os contributos obtidos com a frequência da mesma, em termos pessoais, sociais, educativos e profissionais, e as eventuais possibilidades/oportunidades que a formação lhes conferiu, ora para o prosseguimento de estudos, ora para inserção no mercado de trabalho.

A escolha desta área de intervenção/problemática de investigação reveste-se de grande pertinência se tivermos em conta que na actual sociedade do conhecimento/economia do conhecimento cada vez mais se exige aos indivíduos a detenção de competências específicas e transversais que possam ser postas em prática em diversos contextos de acção. Pretende-se que essas competências, tal como nos sugerem diversos discursos políticos, possam contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos indivíduos, um desenvolvimento que tende a ser medido através da aferição de dados estatísticos.



Os contextos de educação/formação/trabalho constituem, então, contextos privilegiados de actuação em termos de avaliação dos seus processos de aprendizagem e dos seus produtos uma vez que com esta avaliação se pretende averiguar acerca da qualidade dos mesmos e se pretende estabelecer comparações inter/intra sistemas para ver se estes cumprem com as exigências políticas e económicas de desenvolvimento dos sistemas sociais, cada vez mais globais, mas também cada vez mais sujeitos a lógicas de equiparação. Neste registo, a avaliação do impacto da formação tem vindo a instituir-se como um desígnio do qual não escapam as organizações e, nomeadamente, as organizações educativas.

Este trabalho de investigação sendo teoricamente baseado na discussão, que se pretende crítica e reflexiva, sobre conceitos/problemáticas como os de sociedade do conhecimento, PRVCC, competências, avaliação do impacto da formação, não descuro, em termos de trabalho empírico, a análise desse impacto a partir das representações que os ex-formandos que integram a sua amostra, assim como as organizações empregadoras, têm e manifestam sobre o que é a formação, para que serve, o que é o trabalho propiciado pela formação.

Assim, mais do que dados estatísticos pretendemos obter visões sobre a formação e sobre o trabalho e, por isso, não desprezando o método quantitativo, daremos particular atenção ao método qualitativo, definindo este estudo como um estudo de caso, optando por técnicas de recolha de informação como a entrevista e o questionário, procedendo a uma análise de conteúdo, no primeiro caso, e a uma análise estatística descritiva, nomeadamente com o auxílio do programa IPSS, para o segundo caso, sem esquecer a consulta documental, as conversas informais e a observação.

Deste modo consideramos que juntamente com a vontade de realizar um trabalho, o mais completo possível, foram pensadas várias actividades baseadas num conjunto de objectivos um tanto ou quanto numerosos. Contudo, a sua extensão e pormenorização também foi uma ajuda no sentido de um desenvolvimento do trabalho devidamente orientado. Todavia, com a concretização da investigação, e, em função do seu desenvolvimento, o nosso tema de estudo e as actividades planificadas sofreram ajustamentos, para que estas se pudessem efectivar de uma forma clara, atempada e organizada.

O presente relatório de estágio é composto por quatro partes com o propósito de desenvolver a problemática tão actual dos dias de hoje, sobre a Formação/educação de adultos, nomeadamente o PRVCC: 1) uma primeira parte, na qual fazemos uma descrição/caracterização

da instituição em que decorreu o nosso estágio e a identificação da área de intervenção/problema da investigação, nomeadamente os objectivos em que foi baseado o desenvolvimento do presente relatório e as actividades a serem desenvolvidas; II) uma segunda parte teórica que é composta por uma contextualização do tema a abordar, através de uma enumeração dos movimentos históricos que estão na sua génese, bem como o contributo de vários autores que consideramos apresentar diferentes perspectivas que se envolvem neste enredo, nomeadamente, sobre: formação; aprendizagem; contexto de trabalho; educação de adultos; competências; aprendizagem ao longo da vida; andragogia; Iniciativa Novas Oportunidades; PRVCC; avaliação do impacto da formação; entre outros; III) a terceira é a apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção utilizada; IV) por fim, a quarta e última parte, em que apresentamos o nosso trabalho de intervenção, na qual está exposta a nossa contribuição na avaliação do impacto do PRVCC, nomeadamente, no projecto educativo, pessoal, social e profissional dos formandos.



## **CAPITULO I - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

### **1. Caracterização da instituição**

#### **1.1 Localização**

A ESVA pertence ao Concelho de V. N. de Famalicão, Distrito de Braga.

O concelho de Vila Nova de Famalicão tem uma população residente de 127.567 habitantes e as freguesias servidas pela escola têm, no seu conjunto, uma população de 24.521, tendo por base os censos de 2001. A estes números deve acrescentar-se o valor correspondente às freguesias do Concelho de Guimarães: 13.301. A escola serve estas freguesias limítrofes do concelho de Guimarães relativamente à frequência do Ensino Secundário.

A taxa de escolarização desta população apresenta ainda níveis baixos, possuindo muitos apenas o 4º ou 6º ano de escolaridade. Nos Censos de 2001, a taxa de analfabetismo ascendia, nos dois concelhos, a 7,7% da população. A baixa escolaridade ainda presente numa percentagem significativa de núcleos familiares, o seu nível ocupacional e a sua condição económica marcam, em algumas situações, a pouca importância atribuída à escola e o fraco acompanhamento da vida escolar dos alunos por parte das famílias.

A indústria é, sem dúvida, a dominante das actividades económicas desenvolvidas, seguindo-se o sector dos serviços que se tem implantado e desenvolvido.

Neste sentido, a rede viária tem sofrido, nos últimos anos, melhoramentos, contudo, a rede de transportes apresenta ainda limitações que obrigam os alunos a deslocarem-se para a escola não de acordo com o horário escolar, mas de acordo com o horário do transporte.

Estes dados propiciaram à Escola a organização duma oferta educativa que contempla o terceiro ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e os Cursos de Educação e Formação para jovens e adultos. A diversidade na oferta educativa decorre das características dos diferentes 'públicos' surgindo, por esta razão, um projecto educativo que contempla diversos Cursos de Educação e Formação de jovens e formandos e de Ensino Profissional.

Estes assumem horários em regime diurno e nocturno, sendo condicionados também pelo público a que se destinam. A diversidade de contextos familiares é também responsável

pela filosofia de 'escola a tempo inteiro' com oferta de ocupação de tempos livres com carácter regular.<sup>1</sup>

## **1.2. História**

A Escola Secundária em estudo foi fundada a 7 de Novembro de 1983. Tinha, então, apenas 260 alunos, frequentando estes, maioritariamente, o 7º ano de escolaridade. O seu corpo docente era constituído por 26 professores, o não docente por 8 funcionários.

Hoje, é frequentada por mais de 1500 jovens e formandos, conta com mais de 180 professores e o pessoal não docente é constituído por 45 pessoas, entre auxiliares da acção educativa, assistentes administrativos, cozinheiras, psicóloga e profissionais e Técnica de RVC.<sup>2</sup>

Actualmente, para além de ser uma escola do ensino secundário com cursos científico-humanísticos e profissionais, apresenta algumas turmas do 3º ciclo do ensino básico e oferece cursos de Educação e Formação de Jovens e de Formandos. Ciente de que a aposta na qualificação dos portugueses com baixa escolaridade é um dos motores de desenvolvimento e crescimento económico, foi aceite pela Escola o desafio de criar um CNO em Março de 2008. Com esta estratégia procurou-se, em conjunto com outros parceiros, contribuir para elevação dos níveis de qualificação de todos os activos empregados e/ou desempregados, bem como promover a sua empregabilidade e capacidade de empreendedorismo.

A actividade do CNO ESVA dirige-se a adultos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada e/ou insuficiente face às suas necessidades ou às do mercado de trabalho, assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada. Destina-se portanto, a adultos com idade igual ou superior a 18 anos que pretendam concluir percursos incompletos de educação e formação ou ver reconhecidas, validadas e certificadas as suas competências adquiridas em diferentes contextos.

Para aceder ao nível secundário, se tem menos de 25 anos, tem de ter três anos de experiência profissional.

A resposta dada pelo Centro Novas Oportunidades será complementada pelo encaminhamento de formandos para os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) e para as Formações Modulares Certificadas a realizar na Escola ou em organizações empregadoras parceiras.

---

<sup>1</sup> Informação cedida pela Entidade

<sup>2</sup> Informação disponível em <http://www.espbs.net/index.php/a-escola/historia>, consultado em 24 de Março de 2011

O CNO da ESVA abrange uma área de influência intermunicipal, constituída por freguesias dos concelhos de Vila Nova de Famalicão e de Guimarães.

O Centro funciona nas instalações da Escola, num espaço autónomo e devidamente identificado, sendo este composto por uma sala de acolhimento, dois gabinetes de atendimento individual, uma sala de trabalho para a equipa técnico-pedagógica e seis salas onde se realiza o PRVCC, sendo que três destas possuem equipamento informático.

São objectivos deste Centro:

- Promover os níveis de qualificação escolar e profissional da população activa dos concelhos abrangidos;
- Valorizar percursos educativos/formativos;
- Reconhecer e validar competências e saberes adquiridos ao longo da vida em vários contextos;
- Certificar formandos através de uma equivalência escolar;
- Apoiar os formandos no seu plano de formação;
- Melhorar as condições de empregabilidade e empreendedorismo dos formandos;
- Desenvolver práticas promotoras de igualdade de género;
- Dar resposta a públicos desfavorecidos;
- Ajudar a combater o desemprego e facilitar a inserção dos formandos activos no mercado de trabalho;
- Manter as parcerias já estabelecidas com vista ao desenvolvimento do PRVCC educativo/formativo necessário ao desenvolvimento das qualificações dos colaboradores dessas organizações empregadoras;
- Protocolar novas parcerias com vista a sensibilizar as pessoas para a importância do reconhecimento e validação dos seus adquiridos experienciais, bem como para a necessidade de ingressarem em novos percursos educativo/formativos.

No que diz respeito ao funcionamento do Centro serão privilegiados o enquadramento legal e as orientações definidas pelo Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), através da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN).

No biénio 2010/2011, a equipa técnico-pedagógica, apresenta a seguinte constituição: Director; Coordenador Pedagógico, Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento; 4 Profissionais de RVC, 11 Formadores a tempo parcial; 1 Administrativa<sup>3</sup>.

O Centro encontra-se inserido na Nut III – Vale do Ave, cujos concelhos de influência são os mais populosos desta região. Apesar de ambos os concelhos Vila Nova de Famalicão e Guimarães apresentarem excelentes condições para a implementação e desenvolvimento de inúmeras actividades produtivas, destacam-se pelas piores taxas de escolarização, o que exige um forte incremento dos níveis de qualificação escolar dos formandos activos. Outro factor preponderante diz respeito aos dados sobre o desemprego disponibilizados pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) que mostram claramente a larga dominância de desempregados de baixa qualificação nos dois concelhos.

Na sua rede de parcerias o Centro conta como parceiros prioritários organizações empregadoras de Educação e Formação dos concelhos de Vila Nova de Famalicão e de Guimarães entre os quais se destacam: Agrupamentos de Escolas; Escolas Profissionais; Centros de Emprego; Empresas; Centros Paroquiais e Sociais; Gabinetes de Inserção Profissional.

O Centro está integrado na Comissão Concelhia Novas Oportunidades de Vila Nova de Famalicão onde são promovidas reuniões de concertação entre os seus membros ao nível das diversas áreas de educação e formação. Ao nível regional encontra-se integrado no 'Fórum Centros Novas Oportunidades do Vale do AVE', onde tem como parceiros Centros dos concelhos de Vila Nova de Famalicão, Guimarães, Santo Tirso e Fafe. Na Plataforma Digital do Vale do Ave está prevista a colocação das ofertas educativas e formativas de todos os Centros aderentes.<sup>4</sup>

### **1.3. Identificação da área de intervenção/problema de investigação**

#### **1.3.1. Objectivos**

- Avaliar os contributos propiciados pela formação consubstanciada num PRVCC
  - Identificar, junto dos ex-formandos, os contributos da formação a nível do seu desenvolvimento pessoal e social
  - Identificar, junto dos ex-formandos, os contributos da formação a nível de aquisição de novos conhecimentos específicos e gerais

<sup>3</sup> Apêndice V – Estrutura curricular do CNO da Escola Secundária do Vale do Ave

<sup>4</sup> Informação cedida pela entidade

- Identificar, junto dos ex-formandos e das organizações empregadoras, os contributos da formação a nível de aquisição de competências para o trabalho
- Verificar a adesão dos ex-formandos ao prosseguimento de estudos/formação após a frequência de um PRVCC
  - Identificar as razões pelas quais os formandos resolveram frequentar determinadas formações
  - Quantificar os formandos que prosseguiram estudos/formação e os que não prosseguiram
  - Apontar as razões pelas quais os formandos prosseguiram ou não os estudos/formação
- Identificar as áreas de estudos/formação prosseguidas e as razões da sua escolha
  - Analisar o encaminhamento/orientação/reposicionamento profissional e/ou (re)inserção dos formandos no mercado de trabalho após a frequência de um PRVCC
  - Auscultar as organizações empregadoras promotoras do PRVCC acerca das medidas tomadas para facilitar o reposicionamento profissional e/ou (re)inserção dos formandos no mercado de trabalho
  - Auscultar os formandos acerca das novas oportunidades propiciadas pela formação para o seu reposicionamento profissional e/ou (re)inserção no mercado de trabalho
  - Auscultar as organizações empregadoras sobre as razões que as levaram a integrar os ex-formandos em contextos de trabalho: em função da formação ou não

### **1.3.2. Actividades desenvolvidas**

- Levantamento estatístico dos formandos que concluíram o PRVC
- Contactos com os ex-formandos
- Elaboração de dispositivos de recolha de informação (Inquéritos/Entrevistas)
- Aplicação dos dispositivos de recolha de informação
- Análise dos dados recolhidos
- Observação de formações
- Análise das observações
- Levantamento das organizações empregadoras que integraram os ex-formandos em contextos de trabalho



- Entrevistas com os ex-formandos e com as organizações empregadoras
- Análise do conteúdo das entrevistas
- Pesquisa de documentos que abordem o tema em questão
- Análise do conteúdo dos documentos
- Elaboração do Relatório Final
- Participação em sessões de orientação científica

### **1.3.3. Recursos necessários à intervenção e garantia da sua acessibilidade**

#### **➤ Humanos**

- Mestranda
- Orientador(a) do estágio
- Orientador(a) da instituição
- Ex-formandos
- Organizações empregadoras promotoras
- Organizações empregadoras

#### **➤ Materiais**

- Computador (Internet)
- Secretária
- Livros e/fotocópias
- Canetas, lápis, borracha e marcador
- Transporte
- Gravador
- Telefone

#### **➤ Financeiros**

- Deslocações (CNO do Vale do Ave e Braga)
- Aquisição bibliográfica e/ou fotocópias

#### **➤ Imateriais**

- Compreensão
- Transparência
- Tolerância
- Paciência

## **CAPITULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA**

### **1. Formação e Trabalho: Breves Considerações**

Gérard Malglaive (1997), entre outros, mostra bem como o mundo do trabalho e das organizações está em permanente evolução sendo que, actualmente, assistimos à emergência de novas formas de produção, de novas práticas organizacionais, e de novas formas de gestão de recursos humanos. Reconhece-se assim o potencial formativo que as situações de trabalho encerram, a construção de novos saberes e competências, e identificam-se características que promovem a aprendizagem dos indivíduos e das organizações.

Assim, as aprendizagens do quotidiano, no campo específico do trabalho, evidenciam-se na forma de estar, fazer e sentir na sua relação com o próprio trabalho. Ou seja, é também no local de trabalho que se constrói uma identidade pessoal, uma vez que ao resolver problemas do seu quotidiano, o trabalhador desenvolve novas aprendizagens e atitudes. Nesta perspectiva, “a valorização de um conjunto de competências não técnicas que permitam a cada profissional construir uma representação intelectual, pertinente, da globalidade do Processo de produção em que está inserido” é essencial para que a pessoa formanda se torne autónomo e criativo no sistema social (Canário, 1999: 43). A este respeito, consideramos relevante existir uma reflexão sobre o facto de se tornar essencial compreender como é que os sistemas de educação/formação se poderão reequacionar de forma a lidar com as novas questões emergentes, que parecem fazer apelo a modelos mais flexíveis, abertos, reintegradores, inscritos num paradigma de Educação/Formação ao longo da vida.

É com a preocupação de tentar compreender esta confiança depositada na Educação/Formação ao longo da vida, vista como transformadora e potenciadora da realidade social, que importa, neste nosso trabalho, proceder a uma avaliação do impacto da formação até porque as relações que tradicionalmente se efectuavam entre formação e trabalho se têm alterado profundamente.

Canário (1999: 41) refere a propósito que “a realidade social com a qual se articula o campo da formação profissional continua dos formandos é, no mundo de hoje, marcada por um acentuado fenómeno de mobilidade social que conduz a alterar, de forma significativa, as relações entre a formação e o trabalho”.

E, Canário (1999: 45) continua: “É a articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas, consubstanciando estratégias ecológicas de mudança”.

Nesta linha de análise, torna-se então necessário proceder a uma articulação da educação e da formação profissional dos formandos, oferecendo respostas integradas, em que a aprendizagem de competências-chave e transversais se articule com a aprendizagem de competências profissionais específicas e outras. Contribui-se, desta forma, para que o desenvolvimento profissional se processe intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal e social.

Neste sentido, apercebemo-nos que o papel que a formação terá de assumir é um papel bem mais integral e com capacidade de transformação, do que a simples transmissão de conhecimentos específicos para o desenvolvimento de tarefas também elas específicas. Com a formação, trata-se de induzir mudanças de comportamento, valores e atitudes no trabalho e na sociedade, o desenvolvimento da capacidade de pensar, aprender e resolver problemas. Nesta linha de pensamento Freire afirma que a educação/formação não poderá passar pela mera transmissão de conhecimentos característica de “um ensino bancário, que deforma a criatividade do educando” (Freire, 1996: 27), mas por conteúdos e práticas educativas emancipatórias.

De facto, e também na nossa perspectiva: “Formar evoca uma intervenção profunda e global nos sujeitos apelando a um desenvolvimento a diferentes níveis: intelectual, físico ou moral; (...) não é apenas um fenómeno de aquisição de conhecimentos mas também inclui a transformação da personalidade, apelando a mecanismos psicológicos mais vastos...” (Goguelin, 1975: 27). A este propósito, veja-se que no parágrafo de abertura do livro branco inglês sobre aprender para ter sucesso: um novo quadro de aprendizagem, se afirma que:

“o desafio que enfrentamos para preparar indivíduos, empregadores, e o país em geral, a fim de responder às exigências do século XXI é imenso e imediato. Na economia baseada na informação e no conhecimento, o investimento do capital humano - no intelecto e criatividade das pessoas – está a substituir os padrões anteriores de investimento (...). Para continuarmos a competir, temos que nos armar para este novo mundo com novas e melhores competências” (Department for Education and Employment, 1998: § 1.1 *apud* Melo, Lima e Almeida, 2002: 20).

Contudo, e como Guy Le Boterf (2005: 31) refere na linha de outros autores, “se a competência deve ser sempre definida em termos de acção (saber-fazer, saber-agir, saber-reagir...), esta definição é sempre relativa à organização do trabalho que simultaneamente a solicita e a torna possível”.

## **2. Educação de adultos em Portugal: Breves considerações**

Ao longo das últimas três décadas a educação de adultos revela-se uma tendência marcada por políticas educativas descontinuas.

Perante a ausência de grandes instituições educativas ou movimentos sociais com impacto na educação dos indivíduos adultos participantes nas formações, o regime democrático veio a ser confrontado com a necessidade de reinventar políticas de educação de adultos, nomeadamente, construindo um sector e uma oferta pública capazes de enfrentar uma situação socioeducativa com uma certa gravidade. Contudo, a acção socioeducativa das associações locais no desenvolvimento de programas e acções de educação popular de adultos, sofreu, progressivamente, um considerável apagamento se tivermos em consideração o período de normalização política e constitucional iniciado em finais de 1976 e levado a cabo durante a década seguinte (Lima, 2008).

No que concerne à educação de adultos, a Lei n.º 3/79 denota, de algum modo, a transição da mobilização socioeducativa tentando constituir uma organização governamental de educação de adultos, evidenciando o papel de ‘Estado-Providência’ na educação através da criação de uma rede pública, da produção de instrumentos de regulação, nomeadamente, legislação, na elaboração de programas e de objectivos a atingir, tendo por base as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta lei, quando aprovada pelo Parlamento, atribui ao governo a responsabilidade pela elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), no qual se haveriam de propor metas para a erradicação do analfabetismo, através de programas de execução e de uma estratégia de intervenção que combinava a acção governamental com associações populares, dando uma especial importância à criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos (Portugal, 1979).

A segunda metade dos anos oitenta ficou marcada pela aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (actualmente ainda em vigor) pela adesão de Portugal à

Comunidade Económica Europeia e, do ponto de vista governativo, pelas políticas educativas dos governos do Partido Social Democrata, entre 1986 e 1995 (Lima, 2008).

Entre 1985 e 1995, a educação de adultos em Portugal assistiu a uma situação de transição, em que os modelos de políticas sociais de tipo Estado-Providência e de tipo crítico ficavam mais apagadas face ao crescente protagonismo de orientações no modelo reformista do Estado-Providência. Durante esta fase, a alfabetização e consequentemente a formação cultural, cívica e política, a educação de adultos para o mundo de trabalho, serão ignoradas face à importância concedida aos cursos nocturnos de 'ensino recorrente', à produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada, através de um sistema paralelo de formação profissional, impulsionados também por fundos significativos no âmbito do Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP).

Em meados da década de 1990 o ciclo reformista da educação encontrava-se encerrado e a educação de adultos ficaria para a história como um campo que foi perdendo identidade, a ponto de o próprio conceito ter entrado em risco de extinção nos discursos de política educativa.

### **2.1. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos**

Em 1999 foi criada uma Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a qual ganhou forma através do Decreto-lei nº 387/99, publicado em 28 de Setembro, cujo preâmbulo aponta as características exigíveis a uma política de educação de adultos: "respostas eficazes que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento" (Mendonça & Carneiro, 2009: 59).

A ANEFA assumiu o papel de uma estrutura de competência ao nível metodológico, da promoção e do apoio a programas de educação e formação de adultos e a iniciativas da sociedade civil. Assim sendo, o seu campo foi reduzido face à pluralidade de dimensões da educação de adultos, não ficando clara a sua participação nos domínios da alfabetização e da literacia básica, da educação para o trabalho, do ensino nocturno para adultos, da educação cívica, entre outras. Todavia, a acção da Agência Nacional revelou-se expressiva nomeadamente em termos de reconhecimento, validação e certificação de competências e de concepção de novos cursos de educação e formação de adultos com carácter inovador (Lima, 2007).

Rodrigues & Nóvoa (2008), relativamente à formação de adultos, advogam que a história dos últimos 25 anos põe-nos perante graves constrangimentos institucionais e políticos, uma vez que quanto à Educação Permanente, verifica-se um fracasso dos programas de alfabetização aparecendo como excessivamente escolarizados. Quanto à Formação Profissional Contínua, na opinião de Rodrigues & Nóvoa “a ilusão criada com os ‘fundos comunitários’ transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efectiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses” (Rodrigues & Nóvoa, 2008:11). Contudo, estes não deixam de salientar que houve experiências de grande qualidade, embora o balanço final deixe muito a desejar.

O Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), relativamente ao fundo político que subjaz a educação de adultos, parece dar ênfase a intuítos mais economicistas quando, caracterizando a sociedade actual, defende que está em curso uma notória transição para políticas integradas que conjuguem objectivos sociais e culturais com as motivações económicas da aprendizagem ao longo da vida.

### **3. A educação de adultos num contexto de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida**

“A consciência do inacabamento torna o ser educável.  
O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo.  
Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam”

[Paulo freire, 2001: 75]

Tendo por base Pires (2007), consideramos que vivemos numa sociedade onde actualmente emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos.

O conceito de educação ao longo da vida é utilizado pela UNESCO no início da década de 70. Nesta época a política educativa já se ocupava da educação de adultos, da educação permanente, da educação recorrente (Mendonça & Carneiro, 2009).

É num quadro paradigmático de Aprendizagem ao Longo da Vida que a valorização das aprendizagens adquiridas no exterior dos sistemas formais de educação/formação se constitui como um novo campo de práticas educativas e como objecto de estudo científico, particularmente relevante no domínio da Educação.

A reflexão sobre educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, nos métodos e processos mais adequados para dar aos adultos a escola que, num vasto número de casos, não lhes foi possibilitado ter na infância. A reflexão sobre esta temática é muitíssimo mais vasta, actualmente, mas também no passado que “interroga toda a educação e todo o ensino, nas “fórmias” e nas “fôrmas” que a sociedade e o Estado consagraram nos últimos cem anos” (Nóvoa, 1999: 4).

Tal como refere Pires (2007), assistimos à emergência de um paradigma de ALV que ultrapassa as fronteiras tradicionais, que delimita os espaços-tempos formais de aprendizagem e que apela a novas teorias e modelos de educação e de formação. Na nossa opinião, e partilhando da mesma ideia de Lima (2007), a vida tem de ser reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, fazendo com que, cada vez mais, se valorizem os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais.

“Emergem, assim, de forma articulada, os conceitos de trajectória profissional e de percurso de formação que conduzem a inverter o ponto de vista sobre as situações (formalizadas) de formação. Trata-se de as encarar não apenas segundo a óptica do formador ou da instituição de formação, mas sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma” (Canário, 1999: 42).

No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a ALV como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências.

A ALV deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação numa aprendizagem contínua, independentemente do contexto.

O Memorando sobre as Aprendizagens ao Longo da Vida acrescenta que são os próprios indivíduos os actores principais das sociedades do conhecimento. O ponto crucial está na capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua. A ALV considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto “do berço à sepultura”. É essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de acções educativas e de formação. Também na nossa opinião, todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que

os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário (Comissão Europeia, 2000).

### **3.1. Conceitos**

As novas práticas existentes numa perspectiva educativa enquadram-se num paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, da qual advém a aprendizagem experiencial, valorizando as aprendizagens formais e não-formais que os adultos realizam ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais, e profissionais.

Contudo, segundo Pires (2007), estas práticas emergentes são terreno de tensões e contradições e, do ponto de vista da investigação educativa, ainda pouco aprofundadas.

Os conceitos de aprendizagem formal, não-formal e informal têm vindo a ser amplamente difundidos na literatura actual, cujo contexto e intenção têm sido considerados como dimensões determinantes na sua categorização, perspectiva assumida pela União Europeia (Colardyn & Bjornavold, 2005):

- Aprendizagens formais – quando a aprendizagem ocorre num contexto estruturado de aprendizagem, em que as actividades se encontram planeadas e orientadas para essa finalidade, e a aprendizagem é intencional. Exemplo: sistema formal de educação/formação;
- Aprendizagens não-formais – a aprendizagem ocorre num contexto estruturado, com actividades planeadas (não necessariamente orientadas para a aprendizagem), e é intencional. Exemplo: contexto de trabalho;
- Aprendizagens informais – a aprendizagem ocorre em situações não estruturadas e não é intencional. Exemplo: contexto familiar, social, etc.

## **4. Formação - aprendizagem - contextos de trabalho**

“O que me dizem, esqueço,  
o que me explicam, entendo,  
o que faço, aprendo”.

[Confúcio]

A aprendizagem formal tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciando as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem.



A expressão 'aprendizagem ao longo da vida' implica adquirir conhecimentos e competências durante uma vida, estendendo consequentemente esta mesma aprendizagem a todas as dimensões da nossa vida em qualquer fase da mesma. Deste modo, esta aprendizagem continua fortifica a sua complementaridade com as aprendizagens formal, não-formal e informal, abrindo portas para a compreensão de que também pode haver uma aquisição de conhecimentos frutuosos no quotidiano das pessoas, nomeadamente, no seio da família, durante o tempo de lazer, na vida social, na vida cívica, na vida profissional, etc., atraindo para este cenário, deste modo, os tipos de aprendizagem não-formal e informal.

A aprendizagem não-formal não é habitualmente considerada como uma aprendizagem válida, e quando se trata sobre a sua potencialidade no mercado de trabalho, constata-se que esta não é ou é pouco valorizada. No entanto, o Plano Nacional de Emprego (PNE) reforça que há um conjunto de medidas para a ALV, destinadas aos adultos com baixas habilitações e qualificações, com a definição de uma estratégia compreensiva que inclui a melhoria do sistema educativo, nomeadamente através da diversificação das saídas e da generalização progressiva das formações profissionalmente qualificantes e da verificação, reconhecimento e certificação de competências adquiridas em meio informal ou não-formal (Plano Nacional de Emprego, 2001).

No que respeita a este último campo, a posição da União Europeia quanto à Estratégia Europeia para o Emprego aponta para a exigência de uma política geral que abranja educação, formação e emprego. "... Para tal, os Estados membros devem fixar metas nacionais para o aumento dos investimentos em recursos humanos, bem como para a participação em acções de educação e formação contínua, formal ou não formal, e acompanhar regularmente os progressos realizados"<sup>5</sup>

É de salientar que, num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais, principalmente de adultos, constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje.

Tendo presente a opinião de Pires (2007), do ponto de vista teórico, a problemática das aprendizagens realizadas em contextos não-formais e informais de educação/formação exige a adopção de uma perspectiva de educação e formação alargada e globalizante. Estas aprendizagens são entendidas à luz de um quadro teórico de referência, do qual destacamos o

---

<sup>5</sup> Informação disponível no "Jornal Oficial das Comunidades Europeias" Publicação: 01-03-2002, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:060:0060:0069:PT:PDF>, consultado em 10 de Setembro de 2011

conceito de aprendizagem experiencial. O conceito de aprendizagem experiencial apresenta proximidade conceptual com o de formação experiencial, educação informal, educação experiencial.

A este respeito Nóvoa (1999: 6) defende “...há a própria consideração dos saberes construídos a partir da experiência, da tradição ou do trabalho, e que não cabem no livro da escola. A educação de adultos que me interessa define-se a partir desta outra dimensão, que não ignora os saberes consagrados, mas que não os toma como referência única”. Partilhando a mesma opinião, Canário (1999: 47) acrescenta que “a tomada em consideração da experiência dos sujeitos, a articulação [directa ou indirecta] com os contextos de trabalho aparecem como dois pontos-chave para repensar as políticas e práticas de formação profissional contínua, conferindo-lhes sentido e pertinência”. Isto porque, o valor dos saberes experienciais detidos pelos adultos depende, em primeira instância, de um processo de explicitação e formalização, pois, pela sua natureza, os saberes experienciais são ocultos e implícitos. A finalidade das novas práticas emergentes, tem a nosso ver, a incumbência de Identificá-los e dar-lhes visibilidade e legitimidade, tanto na dimensão pessoal como na profissional e social.

## **5. Metamorfoses sociais e Novas práticas de formação**

“O ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política”  
[Paulo Freire, 1995: 8]

### **5.1. A Sociedade do Conhecimento e a Aprendizagem ao Longo da Vida**

“Numa sociedade do conhecimento, a educação e a formação situam-se entre as mais importantes prioridades políticas. A aquisição e permanente actualização de um elevado nível de conhecimentos, aptidões e competências é uma condição essencial para o desenvolvimento pessoal de todos os cidadãos e para a sua participação em todos os aspectos da sociedade, desde uma cidadania activa até à sua plena integração no mercado de trabalho” (Comunicação da Comissão – Parâmetros de Referência Europeus para a Educação e a Formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, 2002: 5).

De forma a avaliar os sistemas de educação e formação, a Comunicação Parâmetros de Referência Europeus para a Educação e a Formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa (20 de Novembro de 2002) propõe que o Conselho adopte parâmetros de referência europeus (objectivos concretos cujos progressos podem ser medidos) para os sistemas de educação e formação.

Deste modo, até 2010, a Comissão convida a adoptar, por todos os Estados-Membros, os seguintes parâmetros de referência europeus: reduzir os níveis de abandono escolar precoce, no mínimo, para metade, com referência à taxa registada no ano 2000, por forma a atingir uma taxa média na União Europeia (UE) igual ou inferior a 10%; reduzir em pelo menos metade o desequilíbrio entre homens e mulheres nos diplomados na área da Matemática, Ciências e Tecnologias, assegurando simultaneamente um aumento global significativo do número total de diplomados em relação ao ano 2000; deverão garantir uma percentagem média na UE de cidadãos de 25-64 com habilitações mínimas correspondentes ao ensino secundário superior igual ou superior a 80%; a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento escolar em leitura, matemática e ciências será reduzida, no mínimo, para metade, em cada Estado-Membro e; o nível médio europeu de participação na aprendizagem ao longo da vida deverá ser equivalente, no mínimo, a 15% da população adulta em idade activa (25-64 anos), não devendo em nenhum país ser inferior a 10%.

Neste seguimento, surge a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a ALV. Recomenda-se aos Estados-Membros que desenvolvam competências essenciais para todos no contexto das respectivas estratégias de ALV, nomeadamente no âmbito das suas estratégias para alcançar uma literacia universal, e que utilizem o documento Competências essenciais para a ALV – Quadro de Referência Europeu como um instrumento de referência. Este Quadro de Referência visa identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento.

A actual sociedade pode ser caracterizada pela interdependência de fenómenos e de tendências evolutivas. É uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação, que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento, e que faz da esfera do trabalho e das organizações, contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. Trata-se de uma sociedade onde actualmente emergem novas formas de olhar para os fenómenos educativos, tendo como foco a emergência de um paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida (aprendizagens lifelong e lifewide de acordo com o Memorando da Aprendizagem ao longo da vida – Comissão Europeia 2000), atribuindo uma forte importância ao saber adquirido em contextos não-formais e informais.

A importância crescente atribuída ao saber experiencial fez ainda emergir práticas novas em torno do conceito de reconhecimento dos adquiridos, contribuindo para uma intervenção das abordagens tradicionais.

Os motivos subjacentes à emergência do reconhecimento e validação são múltiplos, defende Pires (2007): os saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação/formação têm inegavelmente um valor pessoal, formativo, profissional, social e económico. A autora acrescenta que têm vindo a ser cada vez mais valorizados, quanto mais se acentua a rapidez das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e económicas, que caracterizam a sociedade contemporânea, e que colocam novos e significativos desafios ao nível do conhecimento necessário – não apenas para lidar com as mudanças em curso, mas também para participar criticamente nos processos de mudança.

Relativamente a este tema que tem dominado, actualmente, os debates a nível Nacional e Europeu, Nóvoa (1999: 3-4) defende:

“...quero chamar a atenção para três elementos essenciais do debate sobre educação de adultos: o tempo da escola e a possibilidade (impossibilidade) de proceder à tradicional “queima dos livros” no último dia de aulas; o lugar da escola e a existência de “educações” diferentes dentro e fora do espaço concebido para ensinar; os saberes da escola e a sua ligação com o que as pessoas sabem e o modo como as aprenderam”.

Berger (1991: 235) considera essencial olhar para o sujeito sempre em auto-construção e por isso constantemente em adaptação e transformação dos seus conhecimentos, no seu sentido mais abrangente: “É necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa [e] funcionar [mais] a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”.

Nesta linha de pensamento, na nossa opinião, e partilhando da mesma ideia de Lima (2007), a vida tem de ser reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, fazendo com que, cada vez mais, se valorizem os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais, tal como defende o PNE de 2001.

Canário (1999: 109) refere, a este respeito, que “o reconhecimento da importância da experiência dos Processos de Aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção

como pessoa". Contudo, pensamos que experiência e aprendizagem não são sinónimos, não são as experiências que são reconhecidas e validadas, mas sim as aprendizagens, as competências e os saberes que resultam de um processo de aprendizagem experiencial. Entendemos, assim, que a experiência é efectivamente a base e a condição para a aprendizagem, e, para que seja formadora, ela tem de ser reflectida, reconstruída, consciencializada. O resultado deste processo é a elaboração de novos saberes, de novas opiniões, contribuindo para uma transformação identitária da pessoa e da sua relação com o mundo.

Com base em várias leituras sobre o tema em questão, estamos convictos de que o conjunto de experiências vividas pela pessoa constitui-se como recurso imprescindível para as aprendizagens futuras, mas a necessidade profunda de autonomia dos adultos entra frequentemente em choque com as formas impostas de aprendizagem, características do modelo tradicional de educação/formação, em que o adulto é perspectivado como dependente e em que não são consideradas relevantes as suas aprendizagens anteriores. Segundo Dewey (2005: 83), "a educação deve ser centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno". Desta forma, a introdução de práticas de reconhecimento e validação em contextos educativos vem questionar as concepções e os modelos tradicionais, que não se encontram em consonância com os desafios que esta problemática faz emergir.

De acordo com Canário (1999) o funcionamento da organização escolar caracteriza-se pela compartimentação dos tempos, espaços, saberes, que se encontra articulada com uma concepção cumulativa do conhecimento e da aprendizagem. O autor identifica as convergências entre esta forma de organização e a concepção taylorista dos processos de produção, orientada para a produção e o consumo de massas.

Entendemos, assim, que "... a aquisição de um conjunto de saberes, a interiorização de um conjunto de valores e o domínio de um conjunto de gestos técnicos, não constituem pré-requisitos susceptíveis de uma transferabilidade linear, determinando a acção profissional" (Canário, 1999: 46). É através de competências como o saber, saber-fazer, saber-ser, o saber-aprender e o saber-agir e reagir que conseguiremos pensar e analisar, observar e reflectir, e, por fim, decidir plenamente sobre algo. Ou seja, é nestas situações que verificamos também o quanto uma pessoa é competente (ou não), mas mais importante que isso, se sabe agir com competência.

Tendo presente esta ideia, queremos acreditar que mais do que adquirir conhecimentos homogêneos, imutáveis, e dogmaticamente válidos para toda a vida, a escola passará necessariamente a focalizar-se na aprendizagem de competências e atitudes ajustáveis às evoluções contextuais provenientes do ambiente social, produtivo e tecnológico da sociedade do conhecimento.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de conhecimento, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas, como da definição de novas políticas pedagógicas. Contudo, temos consciência que toda esta mudança de pensamentos, atitudes e práticas por parte do Governo, organizações/empresas, formadores e formandos, no sentido da validação, reconhecimento e certificação das aprendizagens não-formais e informais (aprendizagens ao longo da vida/experienciais) são bastante complexas e morosas.

## **6. Um novo contexto europeu: novas configurações na educação, formação e trabalho**

### **6.1. Formação profissional contínua**

Reconhecemos que a formação profissional contínua contribui para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e as aspirações da pessoa, que abre caminho para novas oportunidades de educação/formação, facilitando a integração e a mobilidade formativa e promovendo a ALV, que contribui para o reforço e a construção de identidades pessoais, sociais e profissionais.

Deste modo, a importância de desenvolver a capacidade de construir trajectórias de aprendizagem individuais, que valorizem as aquisições de cada pessoa, de promover modelos flexíveis de organização da formação e de dar maior expressão à formação em contexto de trabalho constituem prioridades assumidas nesta vertente de actuação<sup>6</sup>.

Por outro lado, no âmbito das estratégias adequadas à modernização organizativa, ao progresso científico e económico, prende-se a formação dos recursos humanos, já inseridos na vida activa ou de jovens a prepararem-se para entrar no mundo do trabalho.

---

<sup>6</sup> Informação disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18>, consultada em 4 de Março de 2011

A formação profissional, hoje, alarga-se e estende-se a todos os indivíduos ao longo de toda a vida. Ou seja, como refere Ambrósio (s/d: 65):

“a Formação Profissional deixou de ser concebida, como etapa (ou etapas sucessivas) de aquisição de conhecimentos, capacidades técnicas e competências específicas para o exercício de determinadas funções, para adquirir uma nova dimensão: a de um processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada indivíduo, a fim de o habilitar a responder às diversas situações profissionais com que deparará ao longo da vida activa, nesta sociedade em permanente mudança”.

Esta autora acrescenta sobre a tendência abordada que a formação é actualmente, face aos constrangimentos da evolução da Sociedade, “a aquisição individual de uma capacidade permanente de evolução, de desenvolvimento pessoal nas suas dimensões singulares, sociais e profissionais, através da renovação de conhecimentos científicos e técnicos, da valorização de saberes e experiências, da formação de competências cognitivas, de compreensão da realidade, de relação social” (Ambrósio, s/d: 67). Trata-se portanto de uma ‘reciclagem permanente’.

Para os autores Rodrigues & Nóvoa (2008) a Educação Permanente e Formação Profissional Contínua, são tendências que se desenvolvem em paralelo e traduzem ambas, necessidades sociais e formativas que não encontram resposta adequada em concepções escolarizantes fechadas no interior do sistema educativo formal.

Nesta linha de pensamento, Ambrósio (s/d: 67) afirma que

“A Formação, não é portanto para cada indivíduo, apenas uma etapa forte, escolar, institucional ou organizada, de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos fundamentais e técnicos e de competências de diferente natureza, mas um processo contínuo, apoiado em momentos fortes de reorganização pessoal e de balanço, que sustenta um projecto de realização pessoal. Uma forte concepção antropocêntrica da Formação desafia nos nossos dias os Sistemas Educativos e de Formação Profissional”.

Posto isto, é fundamental realçar cada vez mais a autonomia do indivíduo, a sua capacidade de emancipação como sujeito activo da sua própria formação, a cada momento ou em períodos fortes da sua história de vida, proporcionando assim, um percurso de vida de aprendizagem contínua “numa Sociedade predominantemente ‘Cognitiva’ ” (Ambrósio, s/d: 67).

## **6.2. Analfabetismo e (des)emprego em Portugal**

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) é instituído através da Lei nº 3/79, de 10 de Janeiro, tendo como objectivo a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários

graus da escolaridade obrigatória, e é criado, no âmbito da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) a fim de acompanhar a execução daquele Plano.

Começa pela definição dos “Princípios”: Incumbe ao Estado, nos termos da Constituição, assegurar o ensino básico universal e eliminar o analfabetismo. O Estado reconhece e apoia as iniciativas existentes no domínio da alfabetização e educação de base dos adultos.

Os dados dos censos do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 1991, indicam que os números do analfabetismo em Portugal se fixavam nos 11%, e, passados 10 anos, esta percentagem baixa 2%. Tal como observa Canário:

“A taxa de pessoas com mais de quinze anos que são analfabetos (literais) é, em Portugal, a mais elevada da União Europeia (11% segundo os dados do recenseamento da população de 1991), este número (médio) eleva-se entre os mais idosos, entre as mulheres e nas zonas rurais do interior...” (Canário, 1999: 58).

Os dados apurados através dos censos 2001, revelam que 9,3% dos portugueses são analfabetos, ou seja, nove em cada cem portugueses não sabem ler nem escrever. Importa referir que é precisamente em 2001, numa iniciativa da ANEFA, que nascem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, com o objectivo de melhorar a alfabetização dos adultos portugueses, temática desenvolvida posteriormente no relatório.

**Tabela 1 – Taxa de analfabetismo em Portugal no ano 2001**

Local de residência (à data dos Censos 2001)	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência (à data dos Censos 2001); Decenal
	Período de referência dos dados
	2001
	%
Portugal	9,03
Continente	8,93
Região Autónoma dos Açores	9,45
Região Autónoma da Madeira	12,71

Fonte: INE Censos 2001 (Última actualização destes dados: 18 de Fevereiro de 2009)



**Tabela 2** - Taxa de analfabetismo em Portugal no ano 2001: diferenciação por sexo

Local de residência	Taxa de analfabetismo (%) por Local de residência e Sexo; Decenal		
	Período de referência dos dados		
	2001		
	Sexo		
	HM	H	M
	%	%	%
Portugal	9,03	6,34	11,52
Continente	8,93	6,15	11,50
Arquipélago da Madeira	12,71	10,53	14,60
Arquipélago dos Açores	9,45	10,04	8,88

Fonte: INE, Censos 2001 (Última actualização destes dados: 15 de Maio de 2007)

Embora, a taxa de analfabetismo tenha baixado ligeiramente, a diferenciação entre os sexos, relativa a esta problemática, continua acentuada, ainda que os respectivos números tenham diminuído.

São, deste modo, relevantes os dados relativos à taxa de mulheres analfabetas, uma vez que estas são as que mais contribuem para o aumento destas estatísticas, registando 11,52% de mulheres que não saber ler nem escrever, confrontando com apenas 6,34% de homens na mesma situação.

Os dados mais recentes conhecidos sobre o analfabetismo em Portugal são a estimativa do PNUD (Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento) publicada no relatório bienal 2007/08, mediante o qual existem 658 mil portugueses com mais de 15 anos que não sabem ler nem escrever.

Ao confirmar-se estes dados através dos Censos de 2011, e tendo em conta que em 2001 registavam-se 800 mil analfabetos (tendo por base os Censos de 2001) constatamos que existe uma redução semelhante ao que aconteceu de 1991 para 2001, na qual a taxa baixou de 11% para 9,3%.

É possível verificar através desta estimativa que, a razão pela qual tem havido uma redução gradual do analfabetismo em Portugal, deve-se simplesmente à morte da população idosa e não tanto à alfabetização dos adultos.

Lima (2007) acrescenta, a este respeito, que os constrangimentos inerentes à escolarização no nosso país ainda não se apresentam dominados, e, para além disso, no que respeita à alfabetização há um caminho longo que é necessário percorrer, ao invés de nos limitarmos ao cruzar de braços esperando que a renovação natural das gerações resolva este grave problema. E Lima refere que:

“Considerar que os desafios da escolarização em Portugal já se encontram vencidos, em termos de acesso, permanência, sucesso e prosseguimento de estudos, representaria um erro tão grave como aquele que foi e continua a ser cometido no que concerne à alfabetização, à educação de base e à literacia da população formanda; problemas não resolvidos, mas antes agravados, quando darwinianamente se confia apenas, ou sobretudo, na renovação natural das gerações.” (Licínio Lima, 2007: 25).

Através do relatório publicado pela Unesco, em 1990, sobre a situação e tendências do analfabetismo a nível mundial, conseguimos perceber a extensão desta problemática, pois estamos diante uma evolução marcada por uma tendência dupla; ora, um acréscimo de alfabetizados e por consequência, uma redução da taxa de analfabetismo, ora, uma continuação do acréscimo do número total de analfabetos, constatando-se que a dimensão do problema tem vindo a aumentar e não a decrescer (Unesco, 1990).

Temos consciência que a rapidez na mudança e adaptação dos processos organizacionais depende das aptidões, competências e da qualificação dos trabalhadores. Contudo, tal como foi constatado acima, a taxa de analfabetismo ainda se tem revelado elevada e o baixo nível de qualificações dos activos constitui também um forte obstáculo tanto à melhoria da produtividade como à própria mudança e flexibilidade organizacional exigidas pela competitividade a nível global.

O Plano Nacional de Emprego de 2001 (PNE), identifica uma situação que surpreende, devido ao nosso nível de desenvolvimento, ou seja, no âmbito do desemprego em Portugal, os trabalhadores menos qualificados não revelam ser o público-alvo com maior taxa de desemprego, uma vez que Portugal continua a absorver mão-de-obra menos qualificada. No PNE é referido que:

“A razão para as taxas de desemprego da população com níveis de instrução mais baixos, em particular os detentores do 1º ciclo, serem inferiores à taxa de desemprego global, quer para o total das idades quer para os mais jovens, encontra-se no nosso nível de desenvolvimento, que continua ainda a absorver mão-de-obra menos qualificada; contudo, esta situação não será sustentável a prazo, face à aceleração das reestruturações em curso (Plano Nacional de Emprego, 2001: 25)

Verificando o Plano Nacional de Emprego de 2005, a tendência para taxas de desemprego inferiores na população menos qualificada comparando com uma população mais qualificada, inverte-se “verificando-se desde 2003 reduções sistemáticas do emprego pouco qualificado, contra aumentos significativos do de mais altas qualificações. Na realidade, o emprego nos trabalhadores com o ensino secundário e com o ensino superior tem vindo a registar praticamente sempre variações homólogas positivas” (Plano Nacional Europeu, 2005: 11).

Tendo por base o PNE, em 2005, a evolução do emprego neste período levou a que a taxa de emprego global passasse de 68.7%, em 2002, para 67.6%, no 2º trimestre do ano em curso, valor que embora ainda se situe acima da meta dos 67% fixados pela Cimeira de Estocolmo para 2005, coloca a Portugal um desafio muito exigente na necessidade de atingir a meta fixada pela Cimeira de Lisboa para 2010 (70%) (Plano Nacional de Emprego, 2005).

No PNE, é acrescentado ainda que:

“para esta evolução do emprego e do desemprego com maiores níveis de escolaridade contribui decisivamente os progressos registados na educação e formação da nossa população, com especial destaque para os jovens de 20-24 anos, cuja percentagem dos que completaram pelo menos o nível de ensino secundário passou de 44.2% em 2002 para 49% em 2004, para a redução da taxa de saída escolar precoce nos últimos anos (passou de 45.1% em 2002 para 39.4%<sup>2</sup> em 2004) e ainda para o aumento da proporção da população que atinge o ensino superior” (Plano Nacional de Emprego, 2005: 12).

Neste contexto, em 2005, foram acrescentadas às orientações para as políticas de emprego dos estados-membros novas prioridades definidas quer à escala nacional quer à escala europeia no âmbito do PNE de 2005: “atrair mais pessoas para o mercado de trabalho e fazer do trabalho uma opção real para todos (...); aumentar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas

---

<sup>2</sup> No período em análise a exceção regista-se no 2º trimestre de 2005, em que se verificou que o emprego dos que possuem o ensino superior baixou ligeiramente (-0.1%) face ao trimestre homólogo, o que se pode em parte explicar por esse ter sido um dos trimestres de 2004 em que mais cresceu o emprego neste segmento (+22.6).

(...); investir mais e com maior eficácia no capital humano e na aprendizagem ao longo da vida” (Plano Nacional de Emprego, 2005: 17).

### **6.3. Form[ação] e competição mercantil**

Temos vindo a assistir a uma revolução tecnológica que se expandiu a todos os sectores nomeadamente da economia, e consequentemente, se reflectiu em ganhos a nível da produtividade que permitiram um acréscimo evidente das riquezas produzidas, recorrendo a uma mão-de-obra bem menos numerosa. Como se compreende, uma redução de operários, de tempo de trabalho e de volume do trabalho resultará num aumento de desemprego.

Do lado do mundo do trabalho e das organizações, em permanente evolução, assistimos de alguma maneira a novas formas de produção e a novas práticas organizacionais, tal como referimos anteriormente.

A existência de novas formas de organizar os processos de trabalho requerem um tipo de saberes vasto e transversal, nomeadamente, trabalhar em equipa, agir de forma estratégica, agir tendo a capacidade de antecipar os acontecimentos, etc. Atribuindo uma importância particular ao reconhecimento do valor formativo no ambiente de trabalho, Canário defende que “a formação transforma-se, assim, numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos, no interior da organização de trabalho” (Canário, 1999: 44).

Assim sendo, “as formações clássicas, escolarizadas, dirigidas à capacitação individual para o “posto de trabalho”, são reconhecidamente ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças organizacionais” (Canário, 1999: 43, 44).

A análise de necessidades insere-se num conjunto de práticas que pretende organizar a formação a partir de ‘necessidades’ previamente identificadas com o objectivo de através de mecanismos de avaliação produzir efeitos observáveis, contudo, esta prática confronta-se com algumas dificuldades, nomeadamente:

“... os efeitos da formação são, regra geral, incertos e, frequentemente, os efeitos mais importantes são os não previstos. A imprevisibilidade intrínseca aos resultados de uma acção formativa contrasta, precisamente, com a tentativa de tudo prever, medir e verificar. A segunda dificuldade reside em tentar identificar necessidades de formação (atribuindo-lhes uma existência ‘real’ e ‘objectiva’) o que permitiria organizar a oferta em função das lacunas individuais nos pedidos” (Canário, 1999:114).

Partilhamos da mesma opinião de Lima (2007), parecendo-nos que existe uma construção social entre a trilogia: formadores - formandos - os que requerem a formação, na estruturação de uma oferta formativa.

Nesta linha de pensamento, Licínio Lima (2007), aclara que a educação afasta-se da sua raiz humanista e crítica, existindo uma adaptação/orientação plena a fins económicos, produtivos e competitivos através da sua afirmação sobretudo como formação e aprendizagem ao serviço destas mesmas, transformando-se consequentemente em programas de 'qualificação' sujeitos à empregabilidade competitiva.

A ideia de escolha de oportunidades de aprendizagem transformadas em vantagens competitivas passa a ser central revelando estratégias individuais "típicas de clientes e de consumidores e de serviços educativos" (Lima, 2007: 20).

Poderá concluir-se que a aquisição e/ou desenvolvimento de competências-chave pode ser visto como um instrumento de produção de capital humano, funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade e que a aprendizagem ao longo da vida

"vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de vantagens competitivas no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente económicas, dos consumidores" (Lima, 2008: 51).

## **7. A proposta do Livro Branco sobre a Educação e Formação**

No seguimento da temática acima discutida sobre uma visão economicista dos objectivos educacionais apresentada e confrontada por Lima e Canário, é-nos apresentada agora no Livro Branco uma visão também ela muito funcionalista e instrumental da educação ao serviço da economia.

O Livro Branco aclara que a exigência de "uma base cultural sólida e larga, literária, filosófica, científica" é apresentada como um "ponto de passagem necessário para a reconversão profissional de assalariados pouco qualificados ou muito especializados" (Livro Branco, 1995: 27).

Esta visão apresentada no Livro Branco é confrontada com o pensamento de Canário, que por sua vez, vai de encontro ao de Lima quando refere que "a subordinação da educação à lógica mercantil induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade

económica do mercado. A emergência de um “mercado da formação”, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui o corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos” (Canário, 1999: 90).

E canário (1999: 89) acrescenta a este respeito que a “a optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens, a partir de um processo autoformativo”.

A ALV é concebida assim, de forma individualizada encarada pela União Europeia como a solução para a competitividade da sua economia global. O Livro Branco sobre a Educação e a Formação “Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva” (1995: 6) defende que estas aprendizagens são reconceptualizadas como investimentos no “recurso humano” implicando “aumentar a competitividade global”. Contudo, parece-nos evidente que “aprender a viver juntos revela-se bastante diferente de aprender a competir contra o outro, tal como a defesa de políticas educativas de longo prazo se revela contra políticas de vista curta” (UNESCO, 1996: 150). Entendemos ser ainda crucial realçar que, uma sociedade envolvida com uma educação crítica e que se quer, portanto, democrática, que valoriza cidadãos críticos, activos, criativos que saibam reflectir e interrogar-se sobre o que lhes é imposto, é incompatível com a ideologia de uma educação que viabiliza o ajustamento às necessidades da economia, conduzindo consequentemente a uma sociedade de competição, e por fim, a uma cidadania corroída. Nesta mesma linha, Lima (2003: 145) advoga:

“uma aprendizagem crítica, não mimética, implica não só conhecer e seguir as regras heterónomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim, desaprendendo, poder voltar a aprender; pressupõe consentir e aquiescer, mas também dissentir e resistir a certos valores e objectivos; exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomenta a sua reinvenção”.

Lima (2007: 98-99) afirma firmemente ainda que “a educação é realmente indispensável ao desenvolvimento humano e social, e à modernização económica, ainda que isoladamente não possa ser garantida a sua realização. Em qualquer caso, ela não é subsumível a programas de formação e qualificação” .

Neste seguimento, parece-nos que a educação e a formação ao serviço da produtividade, do crescimento e da competitividade, é uma visão muito estreita e redutora do

sentido de formação. Não podemos pensar que a formação, por si só, assegura e/ou cria emprego, pois quem favorece o emprego são as políticas de desenvolvimento económico e de emprego. Não há, portanto, uma relação directa entre formação e emprego. Neste sentido, refere Canário (1999: 93): “A formação constitui uma vantagem competitiva individual na obtenção de emprego, mas o nível geral de qualificações não determina o volume total do trabalho e muito menos a sua distribuição. Em suma, a formação não cria empregos”.

Nesta mesma linha, parece consensual, o facto de actualmente serem ‘enviados’ do sistema educacional para o mercado de trabalho imensos jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nas áreas em que foram especializados. Na concepção de Licínio Lima (2007: 104), “isto não se deve, ao contrário do que é afirmado por muitos sectores, a uma súbita desadequação funcional entre a Escola e a Vida, as quais se teriam eventualmente desencontrado. Deve-se a um determinado modelo de desenvolvimento económico e societal típico no novo capitalismo e, como afirma aquele autor, ao seu agora imanente ‘fantasma da inutilidade’”.

Para além disso, “...uma educação aprisionada e domesticada por objectivos meramente instrumentais, ou por interesses particulares, deixa simplesmente de o ser em termos de educação crítica, para a liberdade e a democracia” (Lima, 2007: 99). É nesta linha de pensamento que o autor considera esta problemática a raiz que os políticos(as) de educação ainda não foram capazes de compreender, ou seja, um problema de educação democrática.

## **8. Pedagogia e andragogia**

O conceito de andragogia, introduzido nos anos 60 por Malcom Knowles realça o papel da experiência que encara como sendo o recurso fundamental e o alicerce da aprendizagem e propõe um modelo com conceitos contrários aos da pedagogia, salientando o papel do adulto enquanto responsável pelas suas aprendizagens.

Goguelin define e distingue dois campos, “a diferença entre a situação pedagógica (memória e depois compreensão) e situação andragógica (compreensão e memória)” (Goguelin, 1970: 47). Assim, “a diferenciação entre a pedagogia (marcada por modalidades directivas, tal como são habitualmente propostas às crianças) e a andragogia (preocupada em respeitar e

desenvolver a autonomia dos adultos) fundamentar-se-ia menos em razões de natureza teórica ... e mais em razões de natureza social” (Canário, 1999: 134).

Na visão de Canário (1999), o contributo principal da andragogia será encorajar práticas de acção educativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar, nesta medida, todas as aprendizagens são activas correspondendo a situações de processamento de informação sob as quais as experiências passadas são orientadoras, permitindo uma contínua construção da visão do mundo.

Será então imprescindível para esta nova arte da formação todas as experiências que vão sendo adquiridas ao longo da vida. “A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação contínua. A educação é, assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (Dominicé, 1988:140).

O processo de reconhecer as experiências vividas e adquiridas não se revela importante apenas pela (re)[a]presentação de um leque cumulativo de experiências, mas também pela reorganização e reelaboração das mesmas, de tal forma que possam comportar saberes transversais susceptíveis de serem transferidos para outras situações, possibilitando assim um processo permanente de autoconstrução da própria pessoa.

“Encarar a experiência de vida como um ponto de partida fundamental, para organizar processos deliberados de formação, implica um olhar retrospectivo e crítico sobre o percurso anteriormente realizado que torna possível: identificar como formadoras situações, contextos, vivências, distintas de situações formalizadas de formação; identificar capacidades e saberes adquiridos na acção e que apelam a processos de formalização” (Canário, 1999: 112).

“Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Freire, 1975: 78-79).

## **9. A orientação para as competências no contexto educativo/formativo**

As competências fazem parte do processo de desenvolvimento dos adultos, na medida em que se adquirem, desenvolvem e actualizam constantemente ao longo da vida, através de processos de aprendizagem que ocorrem numa pluralidade de contextos e contribuem para a construção de identidades pessoais e profissionais (Pires, 2005).



Até à data de hoje não existe um consenso quer quanto ao significado de competência, quer quanto à relevância das competências. Este é considerado, ainda, um conceito 'pantanososo' e 'complexo', frequentemente utilizado às vezes de forma 'selvagem', plural e ambígua, nomeadamente na área da educação/formação (Gonçalves, 2000).

A tomada de consciência da diversidade teórica e epistemológica é fundamental quando se passa para o domínio das competências, pois cada enfoque, ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, vai condicionar, em termos metodológicos, a escolha das estratégias e dos instrumentos mais adequados para a apreensão das suas componentes.

O surgimento das transformações ao nível do mercado de trabalho relativamente à procura e oferta de emprego, veio provocar uma ponderação sobre o conceito de competência, envolvendo consequentemente o sistema de educação/formação e o sistema de relações laborais. Verifica-se o aparecimento de novos termos para expressar algumas das recentes exigências da economia capitalista. No mundo do trabalho, verifica-se uma substituição da noção de qualificação para a de competência e, na esfera educativa, a instalação de saberes é englobada pela construção de competências (Desaulniers, 1997). Assim sendo, o critério deixa de ser o da escolaridade e passa a ser o de 'ter capacidade para', 'ser capaz de' mobilizar efectivamente os saberes adquiridos para um desempenho laboral eficaz.

Na perspectiva de Le Boterf (2005) as competências são da ordem do "saber mobilizar" (pode-se armazenar informações, mas não competências), e, deste modo, elas não podem ser dotadas de universalidade e existir independentemente dos sujeitos e dos contextos.

Na opinião de Gonçalves (2000), este conceito não tem uma definição consensual no seio da comunidade científica. Contudo, adianta uma concepção genérica, definindo-o como um conjunto integrado e estruturado de saberes - saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar-se - a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução das várias tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida.

Assim sendo, são impostas novas exigências aos sistemas de ensino/formação, e fundamentalmente ao sistema de formação profissional, aos quais se requer agora perfis de banda larga, ou seja, para além dos saberes escolares tradicionais, os formandos/educandos deverão possuir instrumentos transversais, que lhes permitam a aprendizagem de saberes relativos à execução das tarefas e saberes que os tornem capazes de alargar as capacidades de

comunicar e interagir. É neste seguimento que as práticas pedagógicas de formação se avultam – ensino experimental.

É esta necessidade de reconhecimento e validação de competências, bem como a necessidade de processos de aprendizagem a adquirir, que tem impulsionado o forte movimento social verificado em Portugal na procura de diplomas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades. Os mais de 645 mil adultos que frequentavam percursos de educação-formação num Centro Novas Oportunidades ou em Cursos EFA em 2008<sup>\*</sup>, denotam o papel importante que os diplomas (os quais atestam a validação das competências adquiridas) continuam, de facto, a desempenhar, ou seja, dispor de um diploma não garante emprego, mas não o possuir aumenta os riscos de não ser o ‘seleccionado’. Esta procura de qualificação vem corroborar o que Le Boterf tem defendido, isto é, apesar do aumento de diplomas que se tem verificado em alguns países, “no mercado de trabalho é melhor ter um diploma, ainda que esse facto não constitua uma garantia para ter uma carreira assegurada” (Le Boterf, 2005: 16).

Na óptica de Le Boterf, se a competência foi durante muito tempo comparada à capacidade de conservar um conhecimento, na actualidade já não pode ser assim. Não é pelo facto de se ter um diploma ou se ter frequentado determinada formação que se pode agir com competência nos contextos de trabalhos, alvo de crescente evolução. Na sua perspectiva “ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (Le Boterf, 2005: 18).

“(…) ser competente, é então, ‘saber o que fazer’ e ‘quando’. Face aos imprevistos e às eventualidades, diante da complexidade dos sistemas e da lógicas de acção, o profissional deverá saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a problemas, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades. Para ser reconhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mas ir para além dele” (Le Boterf, 2005: 30).

Desde a década de 90 que em inúmeros países a abordagem das competências em contexto escolar tem vindo a ser debatida e que os planos de estudos dos diferentes ciclos de aprendizagem têm vindo a ser revistos com o intuito de serem concebidos em termos de

---

<sup>\*</sup> Dados apresentados por Luís Capucha, Presidente da ANQ, no 2º Encontro de Centros Novas Oportunidades realizado em Lisboa, 2 de Dezembro de 2008, com o tema “Iniciativa Novas Oportunidades – eixo adultos – Objectivo 2010”. Informação disponível em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?cr=9948>, consultado em 25 de Setembro de 2011.

competências. Phillippe Perrenoud (1999: 2) defende neste âmbito que esta prática tem fundamento porque

“ (...) não se pode desenvolver competências na escola sem limitar o tempo destinado à pura assimilação de saberes, nem sem questionar a sua organização e disciplina; é injustificada porque a maioria das competências mobiliza certos saberes, ou seja, desenvolver competências não implica virar as costas aos saberes, ao contrário”.

Podemos depreender que não há competências sem a mobilização de saberes, nem contradição obrigatória entre os planos escolares e as competências mais simples, mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver as competências elementares. É consensual que se algumas das competências se desenvolvem em grande parte na escola, outras não (Perrenoud, 2000).

A competência não pode ser considerada um estado ou um conhecimento possuído. Não se reduz nem a um saber, nem a um saber-fazer. Também não é assimilável a um adquirido através da formação. Neste sentido, e de acordo com Le Boterf (1994: 16), a competência deve ser comparada a um “saber-mobilizar”, na medida em que:

“Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno: Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-las de modo pertinente e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A actualização daquilo que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recurso...) é reveladora da ‘passagem’ à competência. Esta realiza-se na acção” (Le Boterf, 1994: 16).

Só formulando mais claramente os objectivos da formação em termos de competências é que, segundo Perrenoud (2000: 2), se consegue lutar “abertamente contra a tentação da escola: de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações de vida; e de não perder tempo a treinar a mobilização dos saberes para situações complexas”.

O autor ao defender que as competências não substituem os saberes, procura esclarecer três ideias:

“1. A oposição entre saberes e competências não é pertinente, pois os saberes constituem o fundamento das competências. 2. Tudo depende da natureza das competências visadas (...) e da sua relação com as práticas sociais. 3. Julga-se o valor de um currículo, em última instância, não por meras intenções, nem pela sua aplicação prática, mas pela proporção de alunos para os quais elas são realizadas” (Perrenoud, 2002: 2)

O que os programas orientados para as competências criticam nas modalidades de avaliação escolar é estas não testarem a transposição de conhecimentos, não confrontarem regularmente os alunos com a colocação e a resolução de problemas, com a tomada de decisões ou com a criação de acções que implicam a construção de competências. Neste sentido, o método das competências ao contrário de desvalorizar os saberes confere-lhes um valor adicional, ou seja, cria vínculos entre os saberes escolares e as práticas sociais (Perrenoud, 2002). Este método revela a sua presente pertinência, uma vez que no contexto actual as empresas necessitam cada vez mais de recursos humanos que assumam responsabilidades, tenham capacidade de iniciativa e sejam criativos.

Perrenoud (2002: 5) alerta para um dos perigos reais que pode advir dos programas orientados para as competências, ou seja, o de “não sustentar as suas promessas, como também não proporcionar sólidos conhecimentos, nem verdadeiros conhecimentos àqueles que deles mais necessitam”.

Ao contrário de Perrenoud, o qual compreende a noção de competência como a solução para transformação radical da escola, Silva (2003: 21) defende que esta é, “não só uma acção redutora, mas fundamentalmente mistificadora”, uma vez que as transformações na escola democrática não são lineares e estão fortemente marcadas por factores de natureza diversa, pelo que não será um currículo por competências que conseguirá essa transformação.

Se ao nível da educação básica o conceito de “competência” na sua versão da “abordagem de competências” é considerado um conceito central, ao nível do quadro da aprendizagem ao longo da vida é convicção de muitos críticos que ele “revela ambições hegemónicas” (Silva, 2007: 226). Este é um de entre muitos “poderosos *mitos*” (Silva, 2007: 209) legitimadores das políticas actuais de educação e de formação sobre o qual é necessário questionar e reflectir no sentido de compreender todo o envolvimento que subjaz estas perspectivas e consequentemente as suas implicações.

### **8.1. O desenvolvimento e a necessidade das competências-chave para a educação/aprendizagem ao longo da vida.**

As ofertas de educação e formação à população assumem, em Portugal, a partir do ano 2000, um papel muito significativo e diferenciado dos países europeus.

Portugal depara-se com um número significativo de indivíduos que não tiveram oportunidade de se sentarem nos bancos da escola ou, então, abandonaram-na precocemente, logo as ofertas formativas implementadas baseiam-se não só na aquisição de saberes, como na criação de condições para o desenvolvimento, reconhecimento, validação e certificação de competências básicas destes sujeitos.

É neste contexto que surge a necessidade de validação e certificação destas competências adquiridas em contextos não-formais e informais, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista a definição de percursos de educação e formação individualizados e personalizados baseados em cada história de vida.

A implementação de um quadro referencial de competências serve de base à validação de competências adquiridas e à construção de percursos formativos diversificados para formandos pouco escolarizados e com qualificação profissional insuficiente; à diversificação e diferenciação de modalidades de educação-formação alternativas ao ensino regular e recorrente, combinando formação escolar com formação profissional; à implementação de ofertas formativas de curta duração, flexíveis e acumuláveis.

Valente, Carvalho & Carvalho (2009) advogam que o referencial de competências-chave é um elemento crucial neste processo, pois é a partir dele e das competências nele definidas e seus critérios de evidência que se estrutura todo o processo. A forma como é interpretado, apropriado e aplicado pelos principais agentes envolvidos condicionará os resultados e os conteúdos da própria qualificação.

Na opinião dos autores deste caderno sobre os estudos de caso, o conceito de competência-chave muito abrangente, não simplifica esta compreensão e, muito menos a sua avaliação, isto porque a forma como os próprios avaliadores interpretam o referencial condicionará os resultados da avaliação.

No resumo do estudo resultante do programa da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>9</sup> sobre a Definição e Selecção das Competências-Chave (DeSeCo), à questão “Por que são tão importantes as competências hoje em dia?”, obteve-se a seguinte resposta:

“A mundialização [globalização] e a modernização estão criando um mundo cada vez mais diverso e interdependente. Para compreender e interagir bem neste mundo, os indivíduos necessitam, por exemplo, dominar as novas tecnologias e compreender enormes quantidades de informação disponíveis. Também enfrentam desafios colectivos enquanto sociedade, nomeadamente, conciliar o crescimento económico e a protecção do meio ambiente, ou a prosperidade e equidade social. Neste contexto, as competências que os indivíduos necessitam adquirir para alcançar os seus objectivos são mais complexas. Não lhes é suficiente dominar um certo número de saberes fazer bem definidos (OCDE, 2008: 5).

Uma vez que as sociedades actuais colocam aos indivíduos exigências cada vez mais complexas ao nível da elevação das suas qualificações escolares e de empregabilidade, procurar definir as competências-chave transversais permite criar um guia orientador para que se possa verificar o quanto estes se encontram preparados ou não para os desafios colocados pelas actividades a empreender no seu dia-a-dia a nível pessoal, social, profissional e educativo. É perceptível, deste modo, que é necessário desenvolver um leque considerável de competências através de um processo de educação/formação ao longo da vida.

Importa, neste seguimento, questionarmo-nos sobre “Que saberes, que competências serão necessárias para o cidadão do século XXI?” (Mendonça & Carneiro, 2009: 54).

“No seu conjunto, as competências identificadas são coerentes com os princípios enunciados pela UNESCO sobre a educação para o século XXI – e que implicam a consolidação das quatro aprendizagens estruturantes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser – bem como com as recomendações de documentos internacionais mais recentes, como é a Recomendação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006)”.

O referencial de reconhecimento, validação e certificação de competências identifica o conjunto de competências, organizadas em unidades coerentes, adquiridas em contextos não formais e informais, que devem ser demonstradas, com vista à atribuição de uma certificação escolar (equivalência ao nível básico ou ao nível secundário de educação).

---

<sup>9</sup> No final de 1997, esta organização internacional iniciou o Projecto DeSeCo, com a finalidade de demarcar um quadro conceptual firme que servisse como base de informação para identificar as competências-chave e melhorar a qualidade das pesquisas internacionais que medem o nível de competências dos adolescentes e dos jovens adultos.

Assim sendo, no quadro seguinte apresentamos que competências-chave estão em jogo neste processo de qualificação.

**Quadro 1** - Tipologia de Competências-chave a avaliar  
(a partir dos referenciais nacionais)

<b>Tipo de Competência-chave</b>	<b>Competência-chave</b>	<b>Área de Competência-chave dos</b>
Literacias	Leitura; Escrita; Comunicação oral	Linguagem e comunicação; Cultura, Língua e comunicação
	Aritmética e Matemática	Matemática para a vida; Sociedade; Tecnologia e ciência
e.Competências	Computador; internet; Informação; Media	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ; Cultura,
Competências básicas em Ciência e em Tecnologia	Ciência; Tecnologia; Sistemas	Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)
Línguas	Língua materna; Língua estrangeira	Linguagem e Comunicação; Cultura, Língua e Comunicação
Comunicação, expressão e sensibilidade culturais	Diversidade e Expressão cultural; Participação cultural	Cultura, Língua e Comunicação (CLC)
Competências pessoais, interpessoais e sociais	Auto-gestão e iniciativa; Mudança e adaptabilidade;	Auto-gestão e iniciativa; Mudança e adaptabilidade;
Competências cívicas e éticas	Diversidade e responsabilidade cívica; Participação cívica	Cidadania e Empregabilidade; Cidadania e Profissionalidade
Competências de “Aprender a aprender”	Auto-imagem e auto-estima; Raciocínio e pensamento crítico;	Cidadania e Empregabilidade; Cidadania e Profissionalidade

Fonte: Valente, Carvalho & Carvalho (2009: 33)

A Comissão Europeia sublinha que a competência-chave é crucial para três aspectos da vida: na dotação de capital cultural, entendido como a capacidade dos indivíduos prosseguirem aspirações, interesses e objectivos individuais e o desejo de continuarem a aprender ao longo da vida; capital social, entendido como a possibilidade em participar na sociedade enquanto cidadão; e capital humano, referente a dar a cada um a capacidade para obter um trabalho decente (European Commission, 2004). Estas competências essenciais são consideradas indispensáveis para a realização de três extensões do indivíduo: enquanto pessoa, cidadão e trabalhador.

## **8.2. Definição e caracterização das competências-chave**

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as competências transversais podem ser definidas como “aquelas que são comuns a diversas actividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros” (OIT, 2002: 23).

A Comissão Europeia no que concerne à definição das competências-chave possui uma visão abrangente referindo que competência-chave é um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego (European Commission, 2004).

Conforme apresentado no resumo do estudo do programa OCDE, o marco conceitual do Projeto DeSeCo para as competências-chave classificou as referidas competências em três categorias:

“i) os indivíduos devem poder usar uma ampla categoria de ferramentas para interagir efectivamente com o meio ambiente: tanto materiais como associados às tecnologias da informação, mas também ferramentas socioculturais como o uso da linguagem. Necessitam de compreender de uma forma ampla essas ferramentas de modo a adaptá-las às suas necessidades, usá-las de maneira interactiva; ii) num mundo cada vez mais interdependente, os indivíduos necessitam poder comunicar uns com os outros, e como encontram pessoas de origens diversas, é importante que eles possam interagir em grupos heterogéneos; iii) eles necessitam de ter responsabilidade para gerir as suas próprias vidas, situarem-se num contexto social mais amplo e agirem de modo autónomo” (OCDE, 2008:5).

As competências-chave anteriormente referenciadas aplicam-se igualmente às competências que devem ser desenvolvidas na escola como àquelas que se podem desenvolver ao longo da vida. No conceito de aprendizagem ao longo da vida está inerente a ideia de que nem todas as competências relevantes para a vida podem ser proporcionadas durante a educação/formação inicial, porque de acordo com as conclusões deste projecto DeSeCo (OCDE, 2005: 19): “i) as competências desenvolvem-se e evoluem ao longo da vida, com a possibilidade dos indivíduos adquirirem outras novas conforme se cresce; ii) as exigências colocadas aos indivíduos podem-se alterar como resultado de transformações tecnológicas e das estruturas económicas e sociais; iii) a psicologia do desenvolvimento mostra que a aquisição de competências não pára com a adolescência, mas que ela continua ao longo da vida adulta”. Referimo-nos, em particular, à capacidade de pensar e actuar de forma reflexiva, e que se desenvolve e cresce com a maioridade.



Em sintonia com o estudo efectuado, nós concordamos com a ideia de que a problemática das competências tem um longo caminho a percorrer no sentido da compreensão das suas estratégias e implicações, nomeadamente na sua relação com a educação/formação. Lembramos que a 'entrada' das competências surge num contexto denominado por 'crise' e em que a competitividade laboral revela-se numa maior exigência para com os trabalhadores, tendo estes como requisitos imprescindíveis, mais conhecimentos, mais qualificações, mais capacidades e mais competências.

### **9. A implementação do Sistema de RVCC à luz do paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida**

A constatação desta realidade, que acima discutimos, tem levado, nestes últimos anos, a considerar a necessidade de reconhecer e validar competências adquiridas com base na experiência de vida e de trabalho, tendo como objectivos, por um lado, ajudar o adulto a planear o seu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal e, por outro, legitimar e certificar socialmente essas competências sobretudo em termos de empregabilidade, pois a nosso ver, a experiência é considerada como uma fonte legítima de saber.

Foi neste contexto e para dar uma resposta de qualificação adequada à população formanda que, em 2001, foram criados, numa iniciativa da ANEFA (1999-2002), os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, nos quais se realizaram os primeiros PRVCC.

Tendo como pano de fundo, i) o objectivo de melhorar os níveis de qualificação dos portugueses; ii) a avaliação e monitorização feita aos primeiros Centros de RVCC; iii) o facto de, em 2002, já ter sido reconhecida a necessidade de se definir uma estratégia que promovesse, a nível europeu, a ALV, numa forte aposta nos sistemas de educação e formação de cada país ("Educação e Formação 2010"); surgiu, no ano de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), assumida como um desafio de transformar e desenvolver os níveis de qualificação da população portuguesa, com dois objectivos fundamentais: os jovens (evitando que abandonem os estudos sem o nível secundário de educação) e os adultos (aumentar a qualificação de quem há vários anos ingressou no trabalho sem ter concluído ou aumentado a qualificação).

A Iniciativa acima referida, no seu sentido mais lato, procura criar oportunidades que permitam definir o 12.º ano como patamar mínimo de escolaridade (decreto de lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro). No contexto desta mesma Iniciativa, os Centros RVCC

passaram a assumir novas funções, enquanto locais de porta de entrada dos jovens e dos adultos para um percurso de formação e qualificação que melhor se adequa ao seu percurso de vida e perfil de competências evidenciado, passando a designar-se Centros Novas Oportunidades (Nico, Carvalho, Nico & Silva, s/d: 5).

Em 2007, lembramos que a ANQ já estava criada e considerando os CNO “como agentes centrais na resposta ao desafio da qualificação de adultos consagrado na Iniciativa Novas Oportunidades”, foi publicada uma nova Carta de Qualidade assumida como “um instrumento que cria exigência, que clarifica estratégias de acção e níveis de serviço e que contribuirá para a valorização dos processos de trabalho, para a mobilização das equipas e para a eficácia do financiamento” (Gomes, M.C. & Simões, F., 2007: 5). Contudo, os processos de reconhecimento e validação na perspectiva da educação/formação ao longo da vida implicam a mudança de práticas educativas, nomeadamente, ao nível dos actores, das estruturas, ao nível das metodologias de ensino-aprendizagem, das metodologias de avaliação e consequentemente dos referenciais de educação/formação, das relações institucionais do sistema com a sociedade, das representações dos actores institucionais, etc.

Nesta linha de pensamento Melo, Lima e Almeida (2002: 88), referem que:

“particularmente quando estão em causa públicos mais vulneráveis, são necessárias estratégias ‘pró-activas’, que actuem sobre o conjunto mais amplo de factores de ordem cultural, económica, social, motivacional, etc, que condicionam em cada pessoa a possibilidade e a capacidade (...) de gerar dinâmicas promotoras de aprendizagem ao longo da vida em condições de efectiva igualdade de oportunidades” .

De acordo com Pires (2007), a perspectiva da Educação/Formação, particularmente no domínio da formação de adultos, o reconhecimento e a validação, ao promoverem a visibilidade das aprendizagens ‘implícitas’, uma vez que são adquiridas através de outros contextos que não os formais, revelam-se impulsionadores de estratégias formativas direccionadas para a promoção da autonomia do adulto, estimulando o desenvolvimento de projectos pessoais, sociais e profissionais, articulando os saberes adquiridos com as motivações e as aspirações da pessoa; promovendo a ALV; desenvolvendo a auto-estima e a autonomia, fazendo com que haja uma maior implicação dos adultos nos processos de aprendizagem.

Esta é também uma visão apoiada por Canário, já por nós referenciada anteriormente, sobre a qual aponta a necessidade de se evoluir da lógica dominante das ‘necessidades’ (visão negativa do sujeito, que dá visibilidade aos défices e às lacunas) para a lógica dos ‘adquiridos’

(entendidos como potencialidades) perspectivando o adulto como o principal recurso da sua formação.

Na opinião de Correia (1997), as concepções de “racionalidade técnica e adaptativa” e da “racionalidade expressiva e emancipatória” sobre os saberes experienciais traduzem-se em diferentes formas de definir e responder aos problemas; a perspectiva crítica, defensora de “modelos de intervenção preocupados com o aprofundamento das valências emancipatórias da formação”, procura a

“reabilitação das experiências inserindo-as num processo cuja pertinência já não se defina pela sua adequabilidade relativamente aos saberes formais e susceptíveis de serem transmitidos, mas pelo sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação. (...) Para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação” (Correia, 1997: 37).

### **9.1. O reconhecimento e a validação de competências no âmbito das políticas educativas europeias**

De acordo com Pires (2007), o reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais, frequentemente designadas de não-formais e informais, têm-se afirmado no espaço educativo europeu, e aparece de uma forma bem visível nos documentos e iniciativas desenvolvidas pela Comissão Europeia. Do ponto de vista político, esta questão tem vindo a fazer parte das agendas actuais e tem vindo a influenciar de uma forma significativa o debate educativo no espaço europeu.

Estas preocupações europeias, de acordo com Feutrie (2005), articulam-se com um conjunto de intenções, das quais se salientam: oferecer uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não as possuem ou que não foram bem sucedidos na educação/formação inicial; suportar as transformações económicas e enfrentar necessidades de níveis mais elevados de competências; promover trajectórias de desenvolvimento pessoal e profissional através da vida; facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas e melhor responder às necessidades do mercado de trabalho.

Dando seguimento aos trabalhos da Comissão Europeia, o Conselho de Educação Europeu concordou no estabelecimento de um conjunto de princípios neste domínio (Maio de 2004), que deverão ser tidos em consideração na definição das políticas e práticas de validação,

e que se deverão orientar pelos seguintes aspectos: i) Direitos individuais - A validação das aprendizagens não-formais e informais deverá ser um processo de iniciativa individual, voluntário, e que deve respeitar a igualdade de acesso e de tratamento; ii) Obrigações dos prestadores - devem definir as suas responsabilidades e competências, os sistemas e as abordagens de identificação e validação de aprendizagens não-formais e informais, garantindo mecanismos de controlo de qualidade adequados. Devem fornecer orientação, aconselhamento, e informação sobre os sistemas e as abordagens aos indivíduos; iii) confiança - os processos, procedimentos e critérios devem ser justos e transparentes, e suportados por mecanismos de controlo de qualidade; iv) Credibilidade e legitimidade - os sistemas e abordagens devem respeitar interesses legítimos e garantir a participação equilibrada dos vários sujeitos envolvidas.

Colardyn & Bjornavold (2005) acrescentam que o processo de validação deverá ser imparcial e estabelecer mecanismos que garantam a inexistência de conflitos de interesse. Para além disso, os técnicos que participam no processo devem ser profissionalmente competentes.

## **10. A Iniciativa Novas Oportunidades: o PRVCC e os Cursos EFA**

Antes da sua extinção, a ANEFA procedeu ao lançamento dos Cursos EFA em 17 de Abril de 2000, que são um exemplo significativo de actividades organizadas fora da escola, que integram educação (com equivalência escolar) e formação profissional e recorrem a uma metodologia de educação e formação “personalizada” onde se reconhecem competências prévias dos adultos (Melo, Lima & Almeida, 2002: 63).

A promoção desta oferta integrada de educação e formação - Cursos EFA -, destinada a adultos pouco qualificados e sem a escolaridade básica obrigatória foi implementada durante o ano de 2001.

Depois de se proceder a um estudo sobre o que se fazia noutros países, definiram-se as linhas orientadoras que deram origem ao actual sistema de RVCC, criado pela Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, tendo a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) assumido a continuidade do trabalho desenvolvido no seio do sistema referido.

“A Iniciativa Novas Oportunidades é, indiscutivelmente, um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa” (Mendonça & Carneiro, 2009: 5).

Este sistema é encarado como via estratégica para envolver adultos em percursos qualificantes na medida em que permite reconhecer as competências adquiridas pela experiência, ao mesmo tempo que se propõem itinerários formativos adequados à história de vida de cada indivíduo<sup>10</sup>.

“Os Centros Novas Oportunidades são um dos operadores do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro) que se articulam e complementam no actual sistema de educação e formação de adultos, com entidades formadoras públicas e privadas para o desenvolvimento de Cursos EFA, Formações Modulares certificadas, ou outras possibilidades de conclusão do ensino secundário para quem frequentou, sem completar, planos de estudo que já não se encontram em vigor (Portaria 230/2008, para os primeiros e o Decreto-Lei nº 357/2007, para estes últimos)”<sup>11</sup> (ANQ, s/d: 5).

No respeitante a modalidades de qualificação no âmbito da INO direccionadas para os jovens existe os Cursos de Educação Formação; Cursos Profissionais; Cursos de Aprendizagem; Ensino Artístico Especializado e Cursos Tecnológicos; para os Adultos existe o Reconhecimento, validação e certificação de competências; Cursos de Educação e Formação de Adultos; Formações Modulares Certificadas; Vias de conclusão do Secundário e o Ensino Recorrente.<sup>12</sup>

A importância de apostar na generalização do nível secundário de escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário<sup>13</sup>.

O sistema de RVCC desenvolve-se através de um Processo que é realizado num Centro Novas Oportunidades.

Os PRVCC destinam-se aos adultos que não frequentaram ou não concluíram o ensino básico (4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade), que tenham idade igual ou superior a 18 anos e tenham adquirido conhecimento, saberes e competências através da experiência ao longo da vida. Para aceder ao Nível Secundário, se tem menos de 25 anos, tem de ter três anos de experiência profissional.

O desenvolvimento destes percursos de qualificação depende sempre do diagnóstico inicial realizado por um técnico especializado nesta função e têm por base uma metodologia

---

<sup>10</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo jovens: Evolução do número de jovens inscritos em ofertas de dupla certificação, em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/\(\\$clientServletPath\)/newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/($clientServletPath)/newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas_Oportunidades.pdf), consultado em 10 de Março de 2011

<sup>11</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco\\_INO\\_Adultos\\_Julho\\_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf), consultado em 23 de Junho de 2011

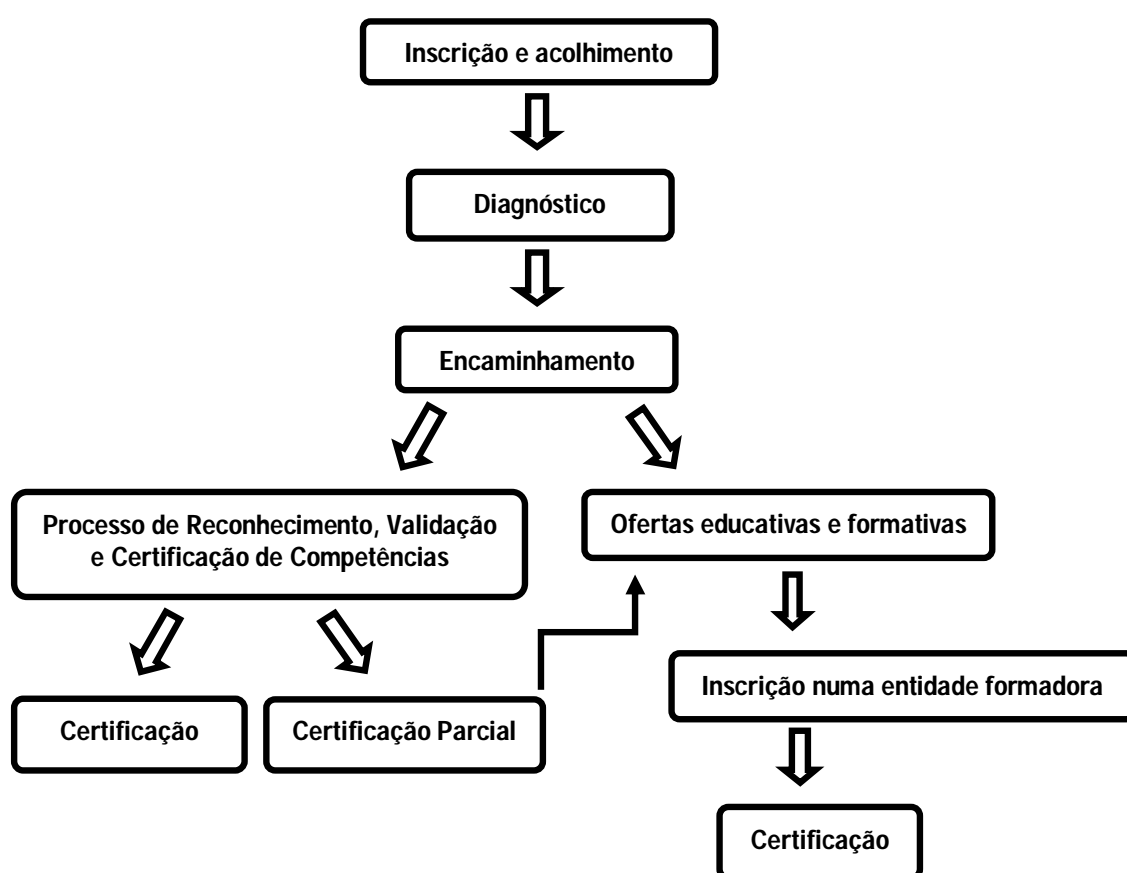
<sup>12</sup> Informação disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>, consultada em 28 de Março de 2011

<sup>13</sup> Informação disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>, consultada em 28 de Março de 2011

própria. Os candidatos com menos de 23 anos são preferencialmente encaminhados após o diagnóstico para Cursos EFA.

O adulto que se dirija a um CNO terá de passar pelas fases de acolhimento, diagnóstico/triagem e encaminhamento. Nesta terceira etapa, poderá ser encaminhado para outras ofertas formativas ou para um PRVCC, de acordo com o seu perfil e necessidades, tal como é possível observar no esquema que se segue.

**Figura 1** – Etapas de intervenção dos Centros de Novas Oportunidades



Fonte: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica>

Actualmente, o PRVCC tem por base dois Referenciais de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - de Nível Básico e de Nível Secundário - e organiza-se em duas fases: a do reconhecimento e a da validação das competências.

Ao candidato cujo perfil de conhecimentos e capacidades, experiências profissionais e sociais e características pessoais se coaduna com o desenvolvimento de um processo de RVCC

é pedido que construa um Portefólio de competências, baseado nas aprendizagens formais, não formais e informais adquiridas ao longo da sua vida.

O Sistema Nacional de RVCC dá-lhe a possibilidade de reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que adquiriu em diferentes contextos ao longo da sua vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a sua valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento de estudos/formação<sup>14</sup>.

O PRVCC estrutura-se em sessões de reconhecimento presencial nos Centros Novas Oportunidades (orientadas pelos Profissionais de RVC), individuais e de grupo (tal como previsto na Carta de Qualidade dos CNO) e em sessões de validação com os formadores das diferentes Áreas de Competências-chave.

Para cada nível de certificação no nível Básico (B1, B2 ou B3) é necessário evidenciar e serem validadas pelos formadores a partir do Portefólio, um conjunto muito diversificado de competências integradas em 16 Unidades de Competência (4 por cada Área de Competências-Chave – Cidadania e Empregabilidade; Matemática para a Vida; Tecnologias de Informação e Comunicação; e Linguagem e Comunicação).

Face à validação das competências efectuadas pela equipa técnica em sessões de validação específicas para o efeito, os candidatos podem ser encaminhados para formações complementares (até ao máximo de 50 horas no Centros novas Oportunidades) ou após uma certificação parcial sem limite de horas de formação através da integração em Cursos EFA ou Formações Modulares promovidos por entidades formadoras privadas, escolas públicas ou centros de formação profissional (operadores do Sistema Nacional de Qualificações).

Os PRVCC terminam com a realização de uma sessão de júri de certificação que é pública e formaliza todo o percurso de ensino-aprendizagem desenvolvido. Nestas sessões, para além da equipa técnica do CNO, do seu coordenador e do seu director, está presente também um avaliador externo acreditado e pertencente à Bolsa Nacional.<sup>15</sup>

Num PRVCC, promove-se a aplicação e desenvolvimento de novas metodologias de reconhecimento e validação de competências, para lá dos espaços educativos formais, cujo objectivo é não só obtenção de um diploma de nível básico ou de nível secundário, mas

---

<sup>14</sup> Informação disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html>, consultado em 14 de Junho de 2011

<sup>15</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco\\_INO\\_Adultos\\_Julho\\_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf), consultado em 23 de Junho de 2011

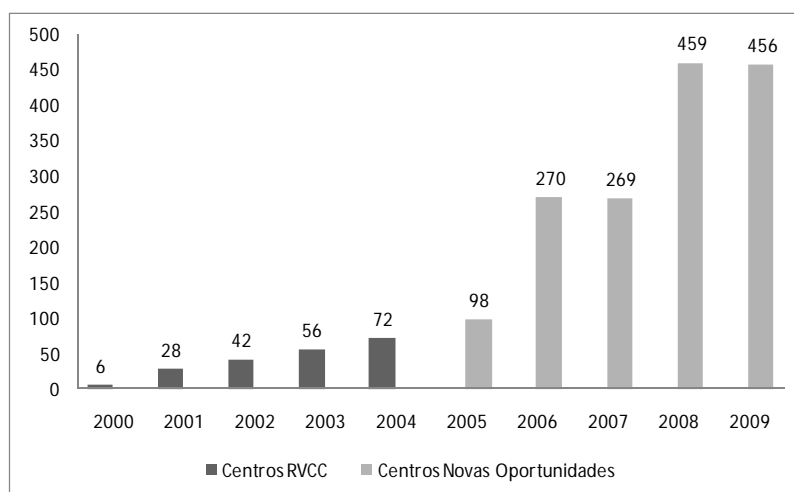
essencialmente a continuação de processos de educação formação, numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

O programa Novas Oportunidades aclara que “O reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social, mas também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal<sup>16</sup>.” É notória, portanto, uma preocupação em tornar o indivíduo autónomo, induzindo a capacidade de aprender e a adopção de posturas pró-activas, capaz de manusear a sua formação em função de uma empregabilidade mais eficaz.

### 10.1. Iniciativas novas oportunidades: principais resultados e Dificuldades e constrangimentos dos Centros Novas Oportunidades

Antes de mais importa ter uma visão generalizada sobre a evolução do número de Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades em Funcionamento no sentido de conhecermos a sua dimensão actual em Portugal comparativamente com os anos anteriores.

**Gráfico 1 – Evolução do número de Centros RVCC e Centros Novas Oportunidades em Funcionamento**



Fonte: Agência Nacional para a Qualificação, 31 de Janeiro de 2009 - Centros Novas Oportunidades em funcionamento em 2009, por região (NUT II)

<sup>16</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo jovens: Evolução do número de jovens inscritos em ofertas de dupla certificação, em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/{\\$clientServletPath}//newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/{$clientServletPath}//newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas_Oportunidades.pdf), consultado em 10 de Março de 2011



Tendo por base o documento “Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança”, em 2008, dando cumprimento aos objectivos traçados para a Iniciativa Novas Oportunidades, procedeu-se a um forte alargamento da rede nacional de Centros Novas Oportunidades. A rede é em 2009 composta por 450 Centros em Portugal Continental e 6 na Região Autónoma da Madeira.

A ANQ através do documento “Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança” refere que os grandes impulsionadores para conseguir em três anos ultrapassar a fasquia dos 900.000 adultos envolvidos em percursos de qualificação e mais de 275.000 pessoas terem concluído os seus percursos de qualificação com a correspondente certificação (até 2009), foram a inovação na oferta, nos conceitos e nas metodologias e a emergência de um verdadeiro movimento social a favor das qualificações.

A ANQ acrescenta ainda que o ritmo da adesão é notável, alcançando números de 20 mil novas inscrições por mês nos CNO, em média, resultados conseguidos através de “redes de relações geradas nas empresas e organizações de trabalho, autarquias, escolas, comunidades de residência, círculos familiares e de amizade”<sup>17</sup> (ANQ, 2009: 2).

**Tabela 3** - Principais indicadores de actividade dos Centros RVCC e dos Centros Novas Oportunidades

<b>Indicadores de actividade</b>	<b>2000/05</b>	<b>2006/10</b>	<b>Total</b>
N.º de Inscrições	153 719	1 088 316	1 242 035
N.º de Encaminhamentos para Ofertas Formativas	10 839	179 840	190 679
N.º de Certificações	44 192	328 263	372 455

Fontes: Relatórios mensais enviados à DGFV (2000/2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010)

A ANQ através do documento desenvolvido intitulado por “Iniciativa Novas Oportunidades – Setembro 2010” refere que “entre 2005/06 e 2009/10 o número de jovens em Cursos de Dupla Certificação mais do que duplicou: eram 62.266 em 2005/06 e ascenderam a 139.334 no ano lectivo 2009/10. Esse crescimento foi apoiado

<sup>17</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança, em: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado em 23 de Junho de 2011

fundamentalmente no aumento muito expressivo do número de alunos em Cursos Profissionais”<sup>18</sup> (ANQ, 2010: 5).

Através deste balanço da Iniciativa Novas Oportunidades também se constatou que a grande procura e adesão a estas novas ofertas formativas traduz-se numa nova percepção da importância das qualificações, sendo portanto uma realidade nova que esta Iniciativa ajudou a fortalecer. Consequentemente, a valorização pessoal de quem aumenta os seus níveis de escolaridade, também se revela num forte contributo.

Esta iniciativa tem sido utilizada portanto, como um instrumento de combate às desigualdades escolares e de valorização pessoal e social através da aquisição dos diplomas.

Através deste balanço, foi possível verificar que a frequência na Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente, no PRVCC, gera novas competências, incidindo sobretudo no aumento dos níveis de literacia, do uso das TIC e da capacidade para aprender a aprender. Verifica-se, também, um efeito generalizado de reforço da auto-estima e, acima de tudo, de valorização do saber e da motivação para novas aprendizagens. Isto é, valorizam-se os aspectos mais associados às capacidades individuais e ao reconhecimento social. Valoriza-se ainda fortemente o potencial de adaptação e preparação para as mutações no mercado de trabalho e a consequente contribuição para a produtividade das empresas e a modernização estrutural da economia.

Neste seguimento Liz, Machado & Burnay (2009: 64) referem que “é verdade que Portugal apresenta níveis de qualificação muito abaixo da média europeia e que seria insustentável manter este padrão muito mais tempo; a obrigatoriedade de cumprir metas de convergência é saudada pelo seu efeito “desbloqueador””.

Por um lado constata-se que foram alcançados um conjunto de factores/ganhos positivos percebidos nesta Iniciativa, contudo, Liz, Machado & Burnay (2009) mencionam, no documento que aborda as percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades, que ao mesmo tempo, os resultados dão conta de um conjunto de elementos que podem pôr em causa o modelo de sustentabilidade da Iniciativa Novas Oportunidades:

---

<sup>18</sup> Informação disponível no documento desenvolvido pela ANQ intitulado por: Iniciativa Novas Oportunidades – Setembro 2010, em: [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft\\_Word\\_Briefing\\_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word_Briefing_IniciativaNova.pdf), consultado em 23 de Junho de 2011

“i) Alguns indicadores de ineficiência da Iniciativa, onde pontifica um excessivo tempo de espera para adultos inscritos e que ainda não iniciaram o processo, correndo-se o risco de falhar o “momentum” e defraudar expectativas; ii) Dúvidas quanto ao modelo de comparabilidade dos sistemas de aprendizagem e sua certificação, levando ao questionamento dos ganhos obtidos através deste processo de certificação; iii) O crescimento, percebido como inorgânico, da rede de Centros Novas Oportunidades, resultando num menor controlo/apoio por parte da ANQ e, do lado dos Centros Novas Oportunidades, numa menor focalização nos processos de qualificação e dispersão na gestão das procuras; iv) O excesso de subjectividade e informalidade conferida ao papel do Avaliador Externo nos Centros Novas Oportunidades, podendo desvirtuar o seu papel no processo; v) As motivações tácticas detectadas em algumas empresas, que não parecem estar disponíveis para se implicarem excessivamente no processo (nomeadamente ao nível dos mecanismos de progressão na carreira, revisão dos salários); vi) Uma lógica de impulso, temporalidade, moda, excessiva intencionalidade política que é percebida como podendo estar subjacente a esta Iniciativa e que compromete o seu valor enquanto Marca Pública” (Liz, Machado & Burnay, 2009: 69).

### **11. Ampliando o Programa “Novas Oportunidades” e o PRVCC nos Centros Novas Oportunidades: apreciações**

‘A educação e formação ao longo da vida’ e o ‘reconhecimento e validação de competências’ actualmente têm sido alvo de inúmeros debates políticos, debates académicos, conversas e esclarecimentos nos programas televisivos da actualidade, discussões do quotidiano da vida dos portugueses. O que aqui está em causa não é a importância destas ideias e das práticas que lhe estão associadas, até porque ambas têm uma longa história de reflexão em volta da educação e da formação de adultos, e ambas procuram uma formação para além do modelo escolar, valorizando a individualidade da pessoa humana e a sua experiência em vários contextos.

Neste seguimento, Rodrigues & Nóvoa (2008: 12) alertam que o que está em causa é o pensamento mágico ou administrativo que, por vezes, lhe surge associado. Neste seguimento, referem, como se bastasse estas palavras para que elas se transformassem na ‘solução’ dos problemas e nos dispensassem de uma adequada formação de base. Estes autores acrescentam, que é como se o reconhecimento das experiências pudesse assentar numa lógica de ‘certificação formal’ sem uma real implicação e desenvolvimento da pessoa num processo de reflexão. “Como se tudo se reduzisse à fixação política de macro-metas ou a uma cosmética de ‘qualificação dos activos’... deixando que tudo fique, de facto, na mesma”.

Actualmente, urge consciencializarmo-nos, que estamos como que ‘obrigados’ a nos atualizarmos constantemente, a aderirmos a formações para que haja um processo de reciclagem, aquisição de novas competências, preparação para uma procura constante de

trabalho, de modo a acompanharmos a força da actualidade que nos impele a sermos cidadãos activos e participativos num campo que se quer transversal e multifacetado.

Neste sentido Rodrigues & Nóvoa (2008: 12) mencionam que "... é muito importante observar que o direito à educação permanente, (...) tende a transformar-se num dever e numa imposição de sociedades que olham para as pessoas apenas como 'activos' ou como 'recursos humanos'".

De salientar, que estas tendências de que falamos compreendidas na 'formação ao longo da vida' deverão situar-se, no século XXI, em torno de questões como saúde e bem-estar, comportamentos de autonomia, aprendizagem e acompanhamento às pessoas nas diversas fases da sua vida, enfim, deve integrar-se um conjunto de dimensões que fazem parte de uma vida humana, e não só, ser entendidas pelo lado da reciclagem e do trabalho.

Rodrigues & Nóvoa (2008) explicam que o 'reconhecimento de competências' não se resolve com uma multiplicação de 'centros' onde se procede à análise, validação e certificação dos documentos de uma vida. Os autores advogam que o essencial passa pela inscrição de determinadas práticas de formação no dia-a-dia das pessoas e das instituições, tal como em países que têm uma tradição de valorização da experiência e não apenas nos saberes académicos, fazendo, assim, parte da cultura das escolas e universidades.

Nesta linha de pensamento Mathias Finger (2008: 30) refere que "é preciso adaptar a responsabilidade social e esses novos desafios da sociedade. Mas se a educação de adultos tem um futuro, será através dela que o conseguirá".

## **12. Avaliação do Impacto da Formação: Apontando Dificuldades**

Segundo Hadji (1994), para a pergunta o que é avaliar? não existe uma resposta exacta como seria desejável, ou seja, não existe uma única aceção sobre avaliação. Para muitos avaliar pode significar: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho, etc.

O autor diz-nos que a avaliação consiste em dar uma opinião relativamente ao valor de um trabalho, de um desempenho, tendo por base os meios para apreender esse valor, ou seja, " (...) a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de ter 'para dizer'" (Hadji, 1994: 29).

A avaliação é uma operação fundamental de recolha de informação relevante sobre um dado projecto, permitindo a produção de um juízo de valor. A sua utilidade advém da detecção das vantagens e insuficiências de qualquer sistema e resulta, necessariamente, do cruzamento da informação (dados) obtidos através da avaliação interna com a informação obtida através das auditorias de qualidade, levadas a cabo pelo avaliador externo, supõe um acompanhamento deste que permitirá uma aferição de resultados e se traduzirá num relatório descritivo, analítico e sumativo. Este processo de avaliação deverá constituir-se como um meio efectivo, objectivo e credível de avaliação do trabalho desenvolvido, em consequência, ser instrumento de uma estratégia fundamentada de melhoria permanente da actividade.

De Ketele (1994) define avaliar como sendo uma afirmação de princípios através dos quais um grupo social identifica e veicula os seus valores. A avaliação é um processo contínuo e também uma colaboração entre o avaliador e o decisor, podendo ser o avaliador exterior ao próprio projecto em causa, com o objectivo de ter uma distância crítica face ao projecto que permita um olhar mais congruente e isento em relação à finalidade definida.

Assim, qualquer que seja a avaliação realizada (quer assuma um carácter interno ou externo) esta é uma componente básica e essencial a todo o processo formativo pois permite o diagnóstico, a identificação de situações problema e a fundamentação dos processos de decisão sendo, portanto, decisiva para a introdução de melhorias.

Neste seguimento parece-nos importante definir a avaliação do impacto no sentido de esclarecermos o cerne da investigação que realizamos, uma vez que é necessário reflectir sobre a integração e apropriação de resultados de avaliações anteriormente efectuadas e determinar o momento oportuno para a aferição dos impactos decorrentes da implementação de intervenções de natureza formativa. Assim, Kirkpatrick (1998: 74) refere que a avaliação do impacto “visa aferir as mudanças ocorridas ao nível do desempenho dos indivíduos, das organizações, eventualmente do contexto socioeconómico no qual estes se inserem decorrentes da implementação de determinado programa/projecto informativo” .

Esta tarefa de avaliação do impacto da formação não é tarefa fácil se com ela se tiver a pretensão de averiguar “...a possibilidade de as organizações aprenderem, no sentido de reforçarem a sua capacidade autónoma de mudança” (Canário, 1999: 45).

### **CAPITULO III - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Em primeira instância consideramos essencial clarificar o conceito de investigação enquanto modo de proceder e de progredir na descoberta dos factos que explicam os fenómenos a estudar. Trata-se, então, de um "...conjunto de operações sucessivas e distintas mas interdependentes, realizadas por um ou mais investigadores, a fim de recolher sistematicamente informações válidas sobre um fenómeno observável, para explicá-lo e compreendê-lo" (Chizzotti, 1991: 35).

Em ciências humanas, os factos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objectos de estudo pensam, agem e reagem e os actores podem orientar a situação de diversas maneiras. Assim acontece com o caso do pesquisador pois ele também é um actor agindo e exercendo a sua influência. Adivinha-se, com facilidade, que a informação que o investigador irá procurar e os conhecimentos que daí advierem serão subjectivos. Logo, em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objectivo, é um actor aí envolvido (Laville & Dionne, 1999).

Na nossa investigação, mais do que dados estatísticos pretendemos obter visões sobre a formação e sobre o trabalho e, por isso, não desprezando o método quantitativo, daremos particular atenção ao método qualitativo.

Deste modo, importa clarificar a metodologia qualitativa, paradigma que está na base desta investigação. Nesta metodologia os investigadores, estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo consciência da importância deste paradigma, acreditamos que haja uma preocupação com a procura de técnicas e instrumentos qualitativos de dados que propiciem conhecer e dar sentido a universos sociais e culturais percebidos como diferentes. Assim sendo, consideramos importante a investigação qualitativa utilizar uma abordagem interpretativa, naturalista e holística do mundo, na qual os seus objectos de estudo são os valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões dos indivíduos, no seu contexto social. Nesta área,

os objectos e questões são abordados no seu contexto natural, tentando compreender-se ou interpretar-se os fenómenos em estudo relativamente ao significado que os indivíduos lhes dão. Pois, "... os estudos qualitativos assentam na descrição rica em pormenores da vida quotidiana" (Silva, 2003: 50).

Uma vez que também utilizamos a metodologia quantitativa, importa referir que esta é mais adequada para apurar opiniões e atitudes conscientes dos entrevistados, uma vez que utiliza instrumentos padronizados e também utiliza técnicas estatísticas por exemplo o inquérito por questionário.

O estudo de caso é o método por nós utilizado e efectivamente muito considerado pelos investigadores no âmbito da metodologia qualitativa, uma vez que tal como nos refere Yin, (1994) trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores e actores.

Nesta sequência, a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno (Yin, 1994: 92).

Na nossa investigação qualitativa um dos instrumentos de recolha de dados utilizado é a entrevista (semi-estruturada), sendo esta caracterizada por uma conversa orientada com indivíduos ou grupos, pressupondo uma interacção directa, visando obter informações dos sujeitos e representações destes acerca da situação em estudo. Na perspectiva de Ketele & Roegiers "a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele & Roegiers, 1999: 18). Deste modo, constitui uma das formas privilegiadas de aceder às perspectivas das pessoas e de compreender como pensam os entrevistados.

Para realizar uma entrevista semi-estruturada é necessário um guião previamente preparado no sentido de orientar o desenvolvimento da entrevista, que embora não exija uma ordem rígida das questões, procura garantir que os entrevistados respondam às mesmas (questões), havendo uma grande flexibilidade e adaptabilidade no desenvolvimento da entrevista.

Neste seguimento, a entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo

ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

A técnica de recolha de dados utilizada na nossa investigação no âmbito de uma metodologia quantitativa é o inquérito por questionário. Esta técnica segundo Quivy & Campenhoudt (2005: 188),

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro assunto que interesse os investigadores” .

No que concerne à técnica de tratamento de dados utilizada na nossa investigação (utilizando o método qualitativo) relativamente às entrevistas - análise de conteúdo, Chizzotti (1991: 98) afirma, numa perspectiva qualitativa, que é o procedimento para “compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Assim, os ‘significados’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo investigador. Nestes estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão a ser focalizadas.

Consideramos que a análise de conteúdo é um processo essencial na investigação qualitativa, uma vez que se trata de analisar as informações, avaliar os dados, procurar relações significativas, fazer inferências e verificar/refutar as hipóteses.

A análise de documentos/consulta documental é um método utilizado na investigação que se efectua a partir de uma análise dos documentos oficiais impressos, para conhecer a ‘visão oficial’ do problema produzido na altura em que ocorreram os factos que se estão a estudar. Deste modo Cohen & Manion (1994) apresentam-nos a análise crítica dos documentos como fundamental no sentido de ser necessário controlar a credibilidade e o valor dos documentos e informações a recolher e dos dados já recolhidos, bem como a adequação destes às finalidades do projecto.

A técnica de tratamento de dados utilizada relativa ao inquérito por questionário, utilizando o método quantitativo, é a análise estatística descritiva. A este respeito Quivy & Campenhoudt referem que “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 223).



Numa investigação qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto pelo que o interesse do investigador ao estudar um fenómeno concreto, é verificar como ele se manifesta nas interacções quotidianas. Assim, uma das técnicas de recolha de informação que iremos também utilizar na nossa investigação é a observação, sendo este um processo global de captação directa e imediata da realidade mediante o recurso a métodos e a técnicas de recolha e registo das informações. Constitui, portanto, um conjunto de operações/procedimentos através dos quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com os dados observáveis. Para a sua concretização é necessário considerar alguns aspectos, nomeadamente saber o que se vai observar, ou seja, recolher dados coerentes com as hipóteses e relacionados com os indicadores estabelecidos (conceitos); recolher informações coerentes com a perspectiva teórica adoptada (delimitar as questões de pesquisa) e obter dados pertinentes (úteis à verificação das hipóteses, coerentes com a teoria, adequados aos indicadores). Observar quem? também é um aspecto a ter em atenção, ou seja, circunscrever o campo de análise empírica no espaço geográfico e social (limites) e no tempo; delimitar a população de estudo, constituindo uma amostra caso não seja possível estudar a totalidade de sujeitos; a amostra deve ser estatisticamente e caracteristicamente representativa, funcionando como réplica da população. Para saber como observar é necessário considerar o modo de recolha de dados e os instrumentos; conceber instrumentos capazes de fornecer as informações adequadas/pertinentes (questionário, grelha de observação, etc); testar o(s) instrumento(o) antes de o utilizar para assegurar a fiabilidade e a validade; aplicar sistematicamente o(s) instrumento(o) para recolher os dados pertinentes; adoptar uma postura ética e metodologicamente correcta (Quivy & Campenhoudt, 2005).

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas actividades, nos procedimentos e nas interacções quotidianas. Assim é de fácil percepção a resposta ao porquê da complexidade no campo da educação ser sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas.

O investigador qualitativo ouve as opiniões individuais (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante, conversas informais) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão. É a sua criatividade, sensibilidade, flexibilidade e destreza em utilizar as estratégias de verificação que determinam a validade e fiabilidade do estudo qualitativo.

## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO DADOS

### 1. Procedimentos metodológicos da pesquisa no terreno

O estudo, cujos resultados se apresentam de seguida, de forma sucinta, foi realizado num CNO localizado no Vale do Ave, já antes caracterizado, e tem como principal objectivo conhecer os contributos obtidos com a frequência do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Nível Básico (PRVCC NB), equivalente ao 9º ano, dos adultos certificados no período compreendido em 2009 e 2010, nomeadamente, a nível pessoal, social, profissional e eventuais mudanças no projecto educativo/formativo dos adultos. Neste sentido, procuramos seleccionar uma abordagem congruente com o objectivo proposto, tendo a nossa opção recaído no estudo de caso, o qual já foi retratado anteriormente.

Foram utilizados diversos procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento de dados, nomeadamente, a observação directa do trabalho desenvolvido pelos diversos elementos da equipa técnico-pedagógica do Centro, a análise documental (dossiês dos grupos, referenciais de competências-chave, instrumentos aplicados desde a fase de acolhimento à fase final – júri, planos pessoais de qualificação (PPQ), actas, estudos, obras sobre o tema em questão...), aplicação de guiões de entrevistas semi-estruturada a uma Técnica de RVC<sup>19</sup>, a representantes de duas organizações empregadoras (A e B)<sup>20</sup> e a dois formandos (Maria e Joana)<sup>21</sup> com a condição de terem finalizado o PRVCC NB há pelo menos seis meses.

Simultaneamente, foi realizado um inquérito via telefone, no âmbito das tarefas e objectivos do CNO em questão, de acordo com o Documento E 31<sup>22</sup>. Através deste documento, pretendeu-se averiguar de uma forma directa e alargada, abarcando a população que nos foi possível obter contacto, sobre essencialmente quatro aspectos centrais: i) o número de formandos certificados, ii) o número de formandos que prosseguiram estudos, iii) o número de

---

<sup>19</sup> Na linguagem normativa é classificado como Profissional de RVC

Apêndice III, guião 1 – Guião da entrevista à Técnica de RVC

<sup>20</sup> Designação convencional no sentido de assegurar o anonimato das nossas fontes

Apêndice III, guião 2 – Guião da entrevista às organizações empregadoras

<sup>21</sup> Designação convencional no sentido de assegurar o anonimato das nossas fontes

Apêndice III, guião 3 – Guião da entrevista aos formandos

<sup>22</sup> O Documento E 31 (é parte integrante da proposta de organização do Dossier Técnico-Pedagógico – 2008, enviada aos CNO pela ANQ em 2009/03/24, e que pode ser consultado em: <http://www.anq.gov.pt/>) fez parte das actividades durante o estágio. É um modelo de inquérito que deve ser feito aos formandos seis meses após a obtenção de uma certificação parcial ou total, e que é constituído pelas seguintes perguntas: prosseguiu estudos; obteve qualificação profissional; obteve emprego; mudou de emprego; outra situação. Qual?

Anexo I – Documento E 31

formandos que tiveram alterações a nível profissional e ainda iv) o número de formandos que frequentaram/estão a frequentar/ e/ou estão inscritos em ofertas formativas.

O número de formandos que frequentou o PRVCC na ESVA em 2009/10 foi de 593. Para realizar o inquérito por telefone, foram contactados, via telemóvel, nos meses de Fevereiro e Março de 2011, 359 formandos que frequentaram o PRVCC nos anos de 2009 e 2010. Dos 359 formandos responderam 294.

Para além desta técnica de recolha de dados, foi construído também um inquérito por questionário<sup>23</sup> a ser preenchido pelos formandos que finalizaram o PRVCC há pelo menos 6 meses (104 questionários preenchidos).

A construção do inquérito passou por diversas fases, que se traduziram em cinco momentos fundamentais: i) versão provisória do guião do inquérito; ii) pré-teste; iii) análise do pré-teste; iv) decisão de reformulação do guião do inquérito; v) produção do guião definitivo.

O pré-teste<sup>24</sup> foi aplicado a um grupo restrito de quatro indivíduos que frequentaram o PRVCC NB neste CNO (Centro de Novas Oportunidades), dois que finalizaram o PRVCC em 2009 e dois em 2010, com características idênticas aos formandos do universo a estudar. O seu preenchimento demorou em média 17 minutos, foi classificado pelos indivíduos como inteligível e adequado (linguagem simples e perguntas relevantes para os inquiridos) e passível de ser preenchido por qualquer adulto que tenha frequentado o PRVCC deste nível, havendo, contudo, uma correcção necessária relativa à incongruência entre uma questão e a respectiva escala. Depois desta fase, foi elaborada a versão final, aplicada a uma amostra dos formandos que terminaram o PRVCC.

A aplicação do questionário foi feita nas sessões de esclarecimento das ofertas formativas do centro. A participação nas sessões foi precedida de um convite, realizado via telefone. Para esse contacto tivemos como suporte a base de dados disponível no CNO com o registo de todos os formandos. Comunicamos com 170 formandos, 100 que terminaram o PRVCC em 2009 e 70 tendo terminado em 2010.

Aquando dos contactos efectuados, foram percebidas necessidades de adequação a cada sujeito no tocante à forma de resposta do inquérito, e deste modo, adoptamos juntamente com o mesmo, diversos meios de realizar o pedido, nomeadamente, responder via correio electrónico, agendar individualmente segundo a sua disponibilidade, agendar num dia em que tivesse eventuais formações neste Centro, levantar o inquérito e trazer respondido...

---

<sup>23</sup> Apêndice II – Inquérito por questionário

<sup>24</sup> Apêndice I – Pré-teste

Obtivemos, no total, o preenchimento de 104 inquéritos, 57 formandos que participaram no PRVCC no ano 2009 (54,8%) e 44 formandos na mesma condição, no ano 2010 (42,3%), sendo que 3 (2,9%) não indicam o ano de frequência do processo.

## **2. O impacto do PRVCC NB – (trans)formações no projecto educativo, pessoal, social e profissional**

Este ponto tem como grande objectivo dar conta da avaliação final do impacto do PRVCC NB, frequentado por formandos activos entre 2009 e 2010, no CNO do Vale do Ave, através da informação recolhida junto quer de 104 inquiridos que participaram nesse percurso educativo-formativo, quer de 5 entrevistados, uma Técnica de RVC que exerce funções no Centro, 2 organizações empregadoras e 2 formandos nas mesmas condições que os inquiridos e, ainda, através do inquérito a 294 formandos aplicado no âmbito da realização da tarefa proposta pelo CNO.

O inquérito, aplicado aos formandos que frequentaram com sucesso o PRVCC NB, está dividido em cinco grandes partes: i) caracterização do adulto certificado; ii) percurso profissional, considerando-se a situação antes e após da frequência do PRVCC; iii) expectativas, integrando os motivos que conduziram os sujeitos à frequência do PRVCC; iv) percurso no PRVCC, abarcando a opinião sobre as áreas de competência-chave, sobre a organização do PRVCC, qualidade das instalações, e também abarcando as mudanças sentidas na vida profissional, no projecto formativo e na vida pessoal, após o término do PRVCC NB; v) três questões compreendendo os aspectos positivos, negativos e observações do PRVCC NB.

### **2.1. Caracterização do adulto certificado**

A nossa amostra, tomando por referência a variável género, é representativa da população. Como se pode confirmar pela tabela 3, a proporção de homens (42.3%) e mulheres (57.7%) na nossa amostra é sensivelmente igual à proporção de homens (41.9%) e mulheres (58.1%) na população que frequentou o PRVCC de Nível Básico nos anos objecto de estudo, como é possível verificar através da tabela 4.

**Tabela 4 - Caracterização da amostra por género**

	Nº de alunos	%
<b>Masculino</b>	44	42,3
<b>Feminino</b>	60	57,7
<b>Total</b>	104	100,0

Fonte: apêndice VI - SPSS

Na caracterização genérica do perfil sócio-demográfico dos 104 formandos que colaboraram connosco destaca-se efectivamente um predomínio significativo de sexo feminino com 60 formandas (57,7%) e 44 formandos do sexo masculino (42,3%).

**Tabela 5** - Caracterização do universo populacional por género

	Nº de alunos	%
<b>Masculino</b>	214	41,9
<b>Feminino</b>	297	58,1
<b>Total</b>	511	100,0

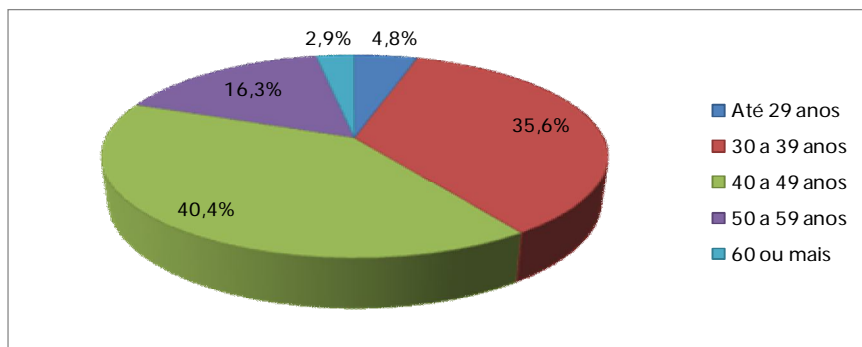
Fonte: apêndice VI – SPSS

A mesma hegemonia pode-se registar ao confrontar com o inquérito telefónico, com os objectivos anteriormente referidos, através do qual, poderá ser aferido que o registo mais manifesto é o número de formandos do sexo feminino ser bastante superior ao do sexo masculino, ou seja, foram registados 108 homens que contrastam com 178 mulheres.

Esta supremacia das mulheres na participação e continuidade do seu Processo educativo-formativo, evidenciada em ambos os instrumentos utilizados, é mais uma vez notória através do discurso da Técnica de RVC do Centro quando questionada precisamente sobre se tem havido uma continuidade da formação/aprendizagem ao longo da vida dos formandos certificados através do PRVCC:

“Geralmente são as senhoras que no início são, ‘eu não gosto, o meu marido até vai para o computador mas eu não...’ e arranjam mil desculpas para não ir. E depois chegam a meio ou ao final do PRVCC e querem-se inscrever, ou saber quando é que vão começar [novas ofertas]. Mas nós também temos mais mulheres no PRVCC do que homens”<sup>25</sup>.

**Gráfico 2** – Estratificação por faixas etárias



Fonte: apêndice VI – SPSS

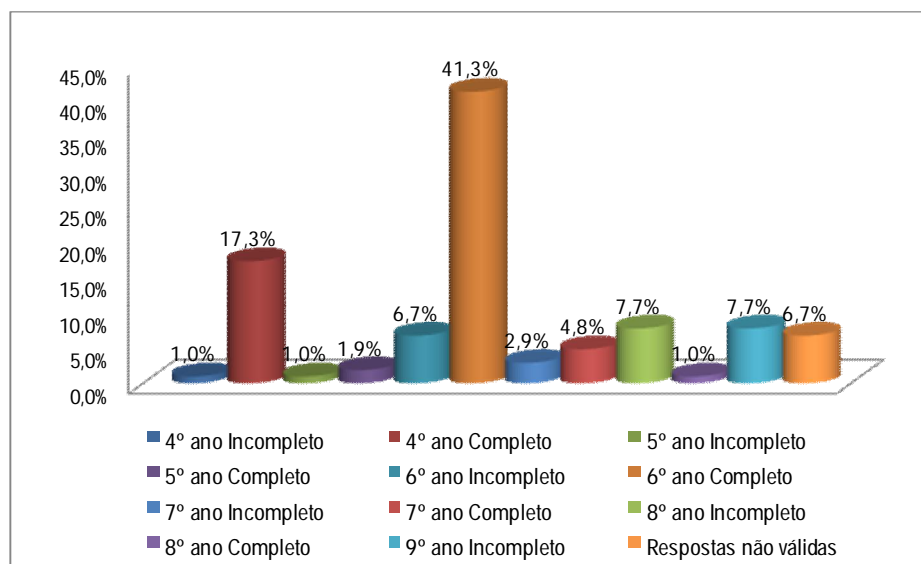
<sup>25</sup> Apêndice IV, Entrevista 1 – Entrevista à Técnica de RVC (a presente citação e todas as que se seguem referentes à mesma entrevistada encontram-se neste apêndice)

A seguir à segmentação por sexo, construíram-se 6 escalões etários, a saber: até aos 29 anos; 30-39 anos; 40-49 anos; 50-59 anos; 60 anos ou mais; com seguintes percentagens respectivamente, 4,8%; 35,6%; 40,4%; 16,3%; 2,9%. A faixa etária predominante situa-se entre os 30 e os 49 anos (76%).

A população em estudo é maioritariamente casada, tendo sido obtido um valor de 82,7% de formandos com este estado civil, e, todo o universo populacional é oriundo dos concelhos limitrofes, ou seja, mais de metade dos sujeitos que participaram neste estudo são oriundos do concelho que se encontra o CNO (57,7%) e 42,3% do concelho vizinho.

A maioria candidatou-se com o 6º ano de escolaridade completo (41,3%), tendo-se 18 (17,3%) sujeitos candidatado com o 4º ano completo e os outros distribuídos pelos vários níveis de escolaridade, como podemos verificar através do gráfico 3.

**Gráfico 3 – Habilitações escolares**



Fonte: apêndice VI – SPSS

## 2.2. Percurso profissional

A situação profissional vivida pelos inquiridos imediatamente antes da frequência do PRVCC é caracterizada pelo predomínio de sujeitos empregados (75,8%), quer seja trabalhadores em contrato de trabalho sem termo, (59,6%), por conta de outrem (5,1%), quer por conta própria (11,1%).

**Tabela 6 – Situação profissional antes da certificação**

	Nº de formandos	%
Empregado - contrato de trabalho sem termo (efectivo)	59	59,6
Empregado - contrato de trabalho a termo (a prazo)	5	5,1
Empregado - por conta própria	11	11,1
Desempregado - há menos de 1 ano	16	16,2
Desempregado - há mais de 1 ano	8	8,1
Total	99	100,0

Fonte: apêndice VI – SPSS

**Tabela 7 - Situação profissional após a certificação**

	Nº de formandos	%
Empregado - contrato de trabalho sem termo (efectivo)	45	56,3
Empregado - contrato de trabalho a termo (a prazo)	9	11,3
Empregado - por conta própria	10	12,5
Desempregado - há menos de 1 ano	4	5,0
Desempregado - há mais de 1 ano	12	15,0
Total	80	100,0

Fonte: apêndice VI – SPSS

Não temos dados de referência que nos permitam perceber os dados na sua totalidade relativos à situação profissional dos formandos no momento em que foram inquiridos, uma vez que 23 dos inquiridos não responderam a esta questão. Contudo, de entre os que responderam, é possível verificar que há uma diminuição não muito significativa dos empregados com contrato de trabalho a termo efectivo após a certificação (56,3%); um aumento de empregados a contrato de trabalho a termo, passando de 5,1% de formandos nesta situação antes da certificação para 11,3% após a mesma. Quanto aos formandos desempregados podemos concluir que antes da certificação estavam 16 há menos de um ano passando a ser apenas 4 após a certificação; os formandos desempregados há mais de um ano antes da certificação eram 8 e após a mesma passaram a ser 12. Desta última análise poderá entender-se que alguns dos desempregados que iniciaram o PRVCC nesta situação, ou seja desempregados há menos de um ano, mantiveram-se neste estado e passaram a desempregados há mais de um ano.

A este propósito apresentamos os dados obtidos, relativamente ao ano de 2009 e 2010, através do inquérito realizado de acordo com o documento E 31.

**Tabela 8** – Relação de formandos certificados: Documento E 31

	Obteve certificação total	Obteve certificação parcial	Prosseguiu estudos	Obteve certificação profissional	Obteve emprego	Mudou de emprego
<b>Homens</b>	92%	8%	3%	4%	4%	4%
<b>Mulheres</b>	90%	10%	1%	4%	13%	3%

Fonte: análise documental

A tabela em apreciação revela os dados obtidos junto de 294 formandos que participaram no PRVCC, e, com os quais nos foi possível contactar (181 mulheres e 113 homens).

Do quadro apresentado podem-se extrair as seguintes ilações: (i) existe uma elevada percentagem de formandos que obtiveram certificação total; (ii) apenas 3% dos homens decidiram prosseguir estudos e na mesma situação registou-se 1% das mulheres; (iii) regista-se que 4% dos homens e 4% das mulheres obtiveram qualificação profissional, através de formações que lhe possibilitaram essa mais-valia; (iv) no tocante à obtenção de emprego, existe uma disparidade visível entre a taxa do sexo masculino (4%) e o sexo feminino (13%); (v) relativamente à mudança de emprego, 4% dos homens efectivaram este registo comparativamente com 3% das mulheres.

A partir de todos os instrumentos de recolha de dados por nós aplicados, e embora nos falem dados de referência, parece-nos possível apontar que, em termos de empregabilidade, não se regista uma apreciação muito optimista no sentido de “melhoras” manifestas no estado profissional dos formandos após a certificação obtida, e, neste sentido, este índice parece não se coadunar totalmente com os objectivos da iniciativa Novas Oportunidades: “regista-se ser possível reconhecer uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego” ou “o investimento em educação e formação faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho”<sup>26</sup>.

Quando confrontada com os resultados e com a apresentação dos objectivos das Novas Oportunidades, a Técnica de RVC refere:

“Aquilo que eu vejo é que existe essa mensagem “mais educação melhor emprego” e concordo porque os empregos modificaram e exigem mais qualificações, agora não é automático: ‘agora tenho e o patrão é obrigado’... isto porque os empregos que existem são os que se mantêm... e as expectativas das pessoas são mesmo de manterem o emprego...”

<sup>26</sup> Informação disponível no documento intitulado por: Economic Surveys – Portugal, 2003 Actividade e emprego, em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>, consultado em 28 de Março de 2011



Acrescentando ainda que “no nível básico não se nota tanto [alcance de um emprego melhor] porque é passar do básico para o básico, escolaridade obrigatória (...) competências básicas”.

Ainda a este respeito, quando se pergunta à Técnica entrevistada que impacto provoca o PRVCC NB no projecto de vida dos formandos, esta refere que:

“A nível profissional, o PRVCC NB não tem grande impacto e o impacto que existirá será em quem está desempregado arranjar emprego, agora quem está empregado não me lembro de nenhuma situação. Não é que depois nós tenhamos muito contacto com as pessoas mas as expectativas que têm quando finalizam o PRVCC é que não tem grande impacto em termos profissionais em quem está a trabalhar”.

Contudo, a Técnica refere que “em termos de procura de emprego acho que sim [impacto provocado através do PRVCC], porque as pessoas têm portas que à partida estão fechadas por não ter o 9º ano e pelo menos a partir daí já podem candidatar-se”.

Porém, uma questão inerente aos objectivos deste Programa de Formação e Educação de Formandos de Jovens e Formandos é precisamente o reposicionamento profissional e/ou (re)inserção dos formandos no mercado de trabalho, até porque um número significativo de formandos a participar no PRVCC está na condição de desempregado (23,10%). A quem cabe esta função?

No sentido de sabermos qual a opinião da Técnica, sobre esta problemática, perguntamos que medidas estão a ser tomadas no CNO, em questão, para facilitar a tão ‘desejada’ inclusão destes indivíduos no mercado de trabalho. “Eu acho que essa é uma função que não nos cabe muito. Deveria ser feito pelos gabinetes de inserção profissional, ou pelos gabinetes do centro de emprego...”

Se confrontarmos esta informação com os resultados obtidos pelo estudo levado a cabo pela Iniciativa Novas Oportunidades em Setembro de 2010, sobre a caracterização dos candidatos inscritos nos Centros Novas Oportunidades desde 2007, verificamos que relativamente ao género, 53,3% dos indivíduos são do sexo feminino e 46,7% são do género masculino, hegemonia verificada também na nossa investigação. No que respeita ao grupo etário, predomina a faixa dos 35 aos 44 anos com 31,4% dos inscritos. Diferentemente dos resultados da nossa investigação, o nível de escolaridade mais elevado completo, tendo por base os resultados da investigação desta Iniciativa, é o 3º Ciclo do ensino básico com 49,7% dos inscritos, já os resultados da nossa investigação evidenciam que 41,3% dos indivíduos que frequentaram o processo tinham o 2º Ciclo completo do ensino básico.

Relativamente à condição perante o trabalho, este estudo revela que 60,2% dos inscritos estavam empregados, condição que também se salienta pela maioria na nossa investigação, uma vez que obtemos resultados de 75,8% sujeitos empregados imediatamente antes da frequência do processo, tal como foi referido anteriormente.

### 2.3. Expectativas para frequência do PRVCC

**Tabela 9** - Razões que levaram os formandos a frequentar o PRVCC

	Pouco importante	Importante	Muito Importante	Não sabe/não responde	Respostas não válidas
<b>Progredir na carreira</b>	18,3%	36,5%	34,6%	10,6%	0%
<b>Melhorar a situação profissional</b>	13,5%	28,8%	48,1%	9,6%	0%
<b>Aumentar as probabilidades de empregabilidade</b>	10,6%	23,1%	54,8%	11,5%	0%
<b>Certificar/validar as suas competências</b>	1%	22,1%	67,3%	9,6%	0%
<b>Adquirir novas competências</b>	3,8%	16,3%	75%	4,8%	0%
<b>Preparar-se para novas situações</b>	1,9%	25%	63,5%	9,6%	0%
<b>Melhorar o meu desempenho actual</b>	13,5%	30,8%	47,1%	8,7%	0%
<b>Desejo de valorização pessoal</b>	3,8%	24%	68,3%	3,8%	0%
<b>Prosseguimento de estudos</b>	10,6%	32,7%	40,4%	15,4%	1%

Fonte: apêndice VI – SPSS

No que concerne às motivações para a frequência do PRVCC NB, os resultados revelaram razões associadas ao “desejo de valorização pessoal” com 92,3% de sujeitos que o consideraram “importante ou muito importante”. A preocupação com o “adquirir novas competências”, apontado por 91,3%, através da “certificação/validação das suas competências” sendo apontado por 89,4%, são também expectativas que estão na base da participação no PRVCC. Contudo, a razão apontada pelos inquiridos como sendo a mais importante, verificando-se o índice de importância mais elevado, foi “adquirir novas competências” registando 75% dos formandos, uma vez que o “desejo de valorização pessoal” é o grande propulsor da frequência do PRVCC (apontado por 68,3%) certificando e valorizando as suas competências (apontado por 67,3%).

É possível salientar também, através desta tabela, que as razões direccionadas manifestamente para as possíveis mutações laborais são as que constituem motivações com relevância reduzida nos pareceres dos inquiridos. Assim sendo, “progredir na carreira” é a expectativa que menos tem importância aquando a inscrição destes, sendo que 18,3% considerou “pouco importante”. Para além desta, “melhorar a sua situação profissional” e

“melhorar o seu desempenho actual”, no sentido de colmatar as dificuldades sentidas no dia-a-dia, são também razões que, apesar de maioritariamente serem consideradas importantes, são consideradas “pouco importantes” na decisão de participar no PRVCC, constatando que 13,5% dos formandos apontaram ser “pouco importante” cada razão referida.

Quando se questiona a formanda Maria sobre o que a motivou a frequentar o PRVCC esta responde que considerava que tinha conhecimentos que iam muito para além do seu certificado de habilitações. “Se eu sei porque é que eu nem o 9º ano tenho. Há pessoas que têm o 12º e não têm as capacidades que eu tenho. E é isso que me está a levar a tirar o 12º ano”<sup>27</sup>. Esta acrescenta ainda que é mesmo por valorização pessoal não propriamente porque considera que vá conseguir um emprego melhor.

A formanda Joana, à mesma questão, referiu que as razões que a levaram a inscrever-se foram por estar desempregada e querer ocupar o tempo, pelo convívio com as pessoas e também porque sabia que as empresas exigiam o 9º ano. Esta diz também ser a confirmação de que o PRVCC valeu a pena, pois quando o terminou, arranhou emprego<sup>28</sup>.

No parecer da Técnica entrevistada as expectativas dos formandos prendem-se com a melhoria da situação profissional, pois refere que as pessoas que estão desempregadas têm esperança que a obtenção da certificação através do PRVCC seja um contributo para encontrar trabalho ou para mudar de profissão, ou seja, pessoas que não se sentem bem na profissão que desempenham e que pelo facto de ter o 9º ano ou aumentado a sua escolaridade já lhes vai permitir frequentar uma formação ou pedir uma avaliação no seu local de trabalho. Esta considera que as pessoas têm essa expectativa ou esperança a nível profissional ou formativo, mas realça que isto acontece mais a nível secundário.

Através da entrevista, a formanda Maria foi também confrontada com o facto de aquando do preenchimento dos inquéritos aplicados aos formandos certificados pelo PRVCC, as expectativas assinaladas revelarem um número mais significativo no “desejo de valorização pessoal” (desenvolvimento pessoal) comparando com o “melhorar a situação profissional”, no sentido de saber como é que esta interpreta estes dados. Em resposta, a formanda venceu mais uma vez a sua opinião sobre a inexactidão de se falar em ter expectativas de melhorar a situação profissional:

<sup>27</sup> Apêndice VI, entrevista 4 – Entrevista à formanda Maria (a presente citação e todas as que se seguem referentes à mesma entrevistada encontram-se neste apêndice)

<sup>28</sup> Apêndice VI, entrevista 5 – Entrevista à formanda Joana (a presente citação e todas as que se seguem referentes à mesma entrevistada encontram-se neste apêndice)

“Eu acho que hoje em dia, melhorar a sua situação profissional com o 9º ano não é suficiente. Então as pessoas fazem-no mais por valorização pessoal. Porque eu se for a qualquer lado e disser assim ‘gostava de trabalhar e tenho o 9º ano’ não me compensa em nada. Já com o 12º ainda é difícil...é mais por valorização pessoal. Porque ter o 9º ano, hoje não significa nada”.

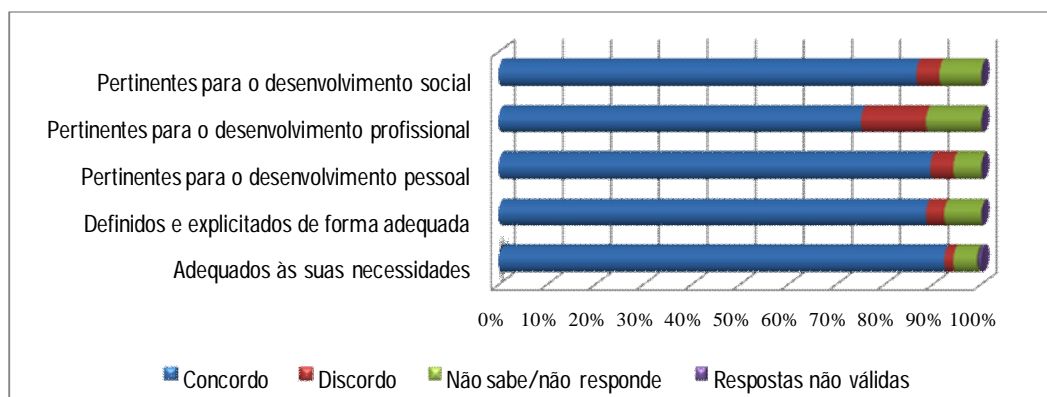
A formanda Joana considera que as pessoas quando vêm para o PRVCC já não vêm com essa ambição, pois o que realmente os participantes querem é ficar com uma equivalência porque é sempre bom. Esta acrescenta que se surgir uma oportunidade já está munida com uma mais-valia.

Se confrontarmos esta informação com os resultados obtidos pelo estudo levado a cabo pela Iniciativa Novas Oportunidades, sobre as motivações apresentadas pelos entrevistados, constata-se que não há uma consonância com os resultados da nossa investigação, uma vez que o seu resultado revela quatro motivações principais muito centradas, a nosso ver, em mudanças a nível profissional, o que não se evidencia na nossa investigação: i) Uma motivação genérica de ver ampliados os horizontes culturais, alargar a experiência pessoal, enriquecer os saberes; ii) Uma vontade, mais ou menos explícita, de mudar de vida, nomeadamente em termos socioprofissionais; iii) Um desejo de progredir em termos de carreira ou pelo menos, de adquirir maior poder de negociação em termos profissionais; iv) Uma necessidade de ver socialmente legitimados os papéis que já se ocupam na comunidade (Liz, Machado e Burnay, 2009: 23).

## 2.4 Percurso no PRVCC

### i) Opinião sobre os conteúdos das áreas das competências-chave, organização do PRVCC e qualidade das instalações.

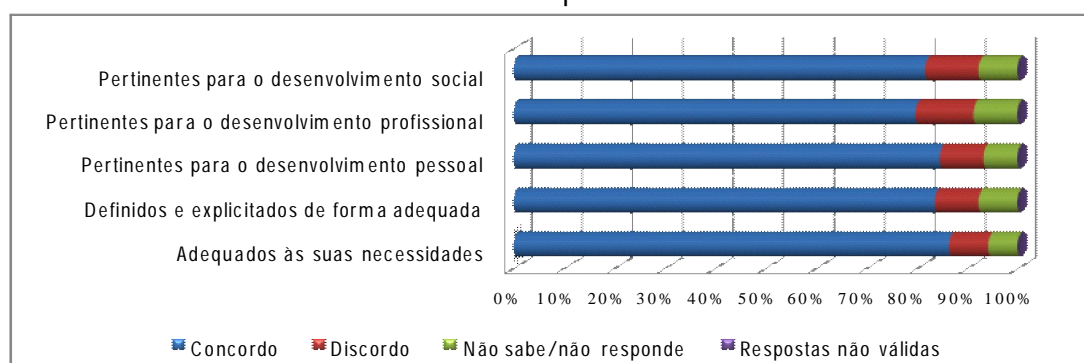
**Gráfico 4** - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave de Tecnologia da Informação e Comunicação



Fonte: apêndice VI – SPSS

Após análise do gráfico 4 é possível concluir que, de uma forma geral, o índice de concordância, relativamente à área de competência-chave de TIC, manifesta-se efectivamente forte. Neste âmbito, a apreciação é positiva em todas as áreas, todavia, 14 (13,5%) dos formandos consideram que esta não é pertinente para o “desenvolvimento profissional”, destacando-se assim, de todas as outras afirmações, pela negativa. Contudo, é de salientar que a mesma é considerada “adequada às necessidades” de 96 sujeitos (92,3%).

**Gráfico 5** - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave de Matemática para Vida



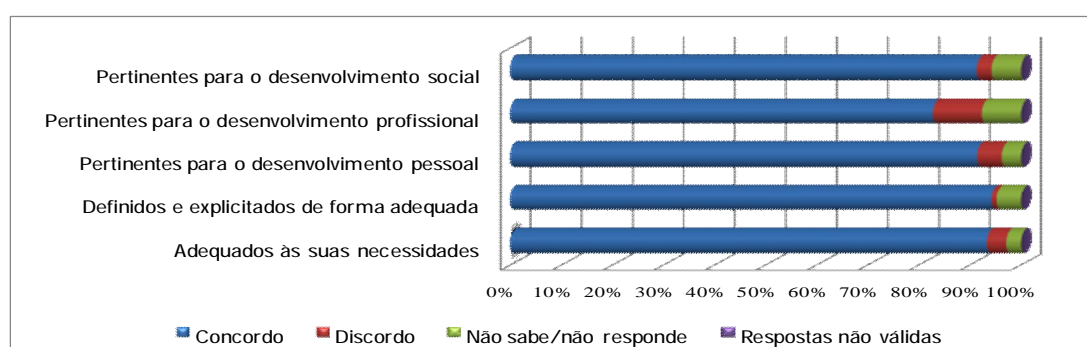
Fonte: apêndice VI – SPSS

Através do gráfico 5 conseguimos perceber que os dados relativos a MV obtiveram, de uma forma geral, um índice de discordância relativamente baixo.

Tal como para a área de competência-chave de TIC, analisada anteriormente, MV também se destaca por ser “adequada às necessidades” obtendo 90 dos formandos a concordarem com esta afirmação (86,5%).

Todavia, esta área de competência-chave não é considerada pertinente para o “desenvolvimento profissional” por um número significativo de formandos comparativamente com as outras afirmações, registando 12 dos formandos (11,5%).

**Gráfico 6** - Opinião dos formandos quanto aos conteúdos da área de competência-chave – Cidadania e Empregabilidade



Fonte: apêndice VI – SPSS

De uma análise geral podemos concluir que no que concerne à área de competência-chave de Cidadania e Empregabilidade, a apreciação é positiva em todos os pontos.

Na opinião de 98 dos formandos (94,2%) os conteúdos da área de competência-chave de CE foram “definido e explicitado de forma adequada”, havendo apenas 1 (1%) que discorda nesta matéria. É possível destacar também a importância que a mesma tem a nível de “desenvolvimento social” e “desenvolvimento pessoal”, sendo apontada por 95 sujeitos em cada condição (91,3%), contudo, merecem desacordo por parte de 3 sujeitos na primeira (2,9%), enquanto na segunda, este número sobe para 5 (4,8%).

Tal como é possível verificar nas outras áreas de competência-chave analisadas anteriormente, o índice de discordância no que diz respeito à “pertinência a nível do desenvolvimento profissional” encontra-se ligeiramente elevado, contudo, em CE encontra-se menos acentuada, uma vez que é assinalado o seu desacordo por 10 formandos (9,6%).

**Gráfico 7** - Opinião do adulto quanto aos conteúdos da área de competência-chave – Linguagem e Comunicação



Fonte: apêndice VI – SPSS

Tal como temos constatado através dos gráficos anteriores, todos os campos têm um forte índice de concordância.

Neste gráfico é visível um destaque pela positiva da área de competência-chave LC quando 95 dos formandos (91,3%) afirmam que esta foi “definida e explicitada de forma adequada” e que é “adequada às suas necessidades”, porém, na primeira 3 dos formandos discordaram com esta afirmação (2,9%), e, já na segunda, o mesmo se registou por parte de 5 dos indivíduos (4,8%).

Os índices de discordância são residuais no conjunto das várias competências-chave, embora sejam um pouco mais acentuados com um índice de discordância a nível da “pertinência a nível do desenvolvimento profissional”, sendo registado por 7 formandos (6,7%).

Relembrando o pensamento de Canário sobre a articulação entre novas modalidades do trabalho e novas modalidades de formação centradas no contexto de trabalho no sentido de tornar possível não só a produção como também as mudanças individuais e colectivas, e analisando o resultado do inquérito acerca da opinião dos adultos quanto aos conteúdos das áreas de competência-chave, podemos concluir que as mesmas, a nível de pertinência para o desenvolvimento profissional são detentoras de um índice de discordância de alguma forma significativo, pelo que será lógico concluir que a produção de respostas integradas através da articulação da educação e da formação profissional com intuito de mudanças terão um caminho ainda longo e árduo nesta matéria.

Valente, Carvalho & Carvalho (2009: 75) acrescentam sobre esta temática no caderno que aborda os estudos de caso que uma das conclusões retiradas desta avaliação externa à Iniciativa Novas Oportunidades remete para o facto de que nem os ganhos de competência-chave nem a sua importância para a qualificação da população adulta são perceptíveis ou valorizados pela generalidade dos actores envolvidos nesta Iniciativa. Referem:

“Para os indivíduos parece constituir uma surpresa, afinal enriquecedora; para os técnicos consiste numa difícil incursão pelo mundo dos referenciais e das metodologias, no fim de contas compensadora; para a sociedade em geral, e empregadores em particular, este é uma dimensão praticamente desconhecida e, na verdade, quase impossível de desvendar”.

**Tabela 10** - Opinião dos formandos quanto à organização do PRVCC e à qualidade das instalações

	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado	Não sabe/não responde
Salas de informática	9,6%	74,0%	13,5%	2,9%
Material e equipamento	10,6%	75,0%	12,5%	1,9%
Cumprimento de horários	2,9%	69,2%	27,9%	0,0%
Duração da sessão da formação com a	5,8%	66,3%	26,9%	1,0%
Duração da formação individual	8,7%	66,3%	22,1%	2,9%
Duração da formação com os formadores	7,7%	68,3%	23,1%	1,0%
Documentação de apoio	4,8%	68,3%	23,1%	3,8%

Fonte: apêndice VI – SPSS

A presente tabela dá-nos a indicação de que possivelmente os intervenientes foram cumpridores dos horários, uma vez que os 29 (27,9%) formandos classificam este item como

“muito adequado” e 72 (69,2%) como “adequado”, obtendo assim um registo consideravelmente positivo, apontado por 97,1%.

Também foi considerada “adequada” a “duração da sessão da formação com a Profissional”, sendo apontada como “muito adequada” por 28 (26,9%) formandos e como “adequada” por 69 (66,3%), contudo, é assinalada como “pouco adequada” por uma percentagem de participantes de 5,8% (6).

Com registos menos positivos, é possível realçar não só o “material e equipamento”, como também as “salas de informática”, atingindo percentagens de 10,6 (11) e de 9,6% (10), respectivamente, na escala denominada como “pouco adequado”.

## ii) Efeito da certificação na vida profissional

**Tabela 11** Número de formandos que obtiveram mudanças na vida profissional

		Nº de formandos	%
Válidos	Sim	19	18,3
	Não	77	74,0
	Total	96	92,3
Missing	Não sabe/não responde	7	6,7
	Respostas não válidas	1	1,0
	Total	8	7,7
Total		104	100,0

Fonte: apêndice VI – SPSS

A presente tabela revela que 77 (74%) formandos não obtiveram qualquer mudança na sua vida profissional e que apenas 19 (18,3%) destes responderam afirmativamente neste âmbito consequentemente com a conclusão do PRVCC.

**Tabela 12 - Mudanças no domínio profissional**

	Discordo total/	Discordo	Concordo	Concordo total/
Obtive um aumento salarial	25%	41,7%	25%	8,3%
Consegui acompanhar a evolução da empresa	0%	15,4%	69,2%	15,4
Consegui uma progressão/promoção na carreira	18,2%	27,3%	45,5%	9,1%
Adquiri novas competências	0%	6,7%	40%	53,3%
Preparei-me para novas situações	0%	6,7%	46,7%	46,7%
Melhorei o meu desempenho profissional	7,7%	7,7%	46,7%	38,5%
Mantive-me no mesmo posto de trabalho e passei a exercer novas funções com um grau mais elevado de responsabilidade	40%	20%	30%	10%
Mantive-me no mesmo posto de trabalho e desempenhei as mesmas funções	16,7%	16,7%	25%	41,7%
Mudei o posto de trabalho e passei a exercer novas funções com um grau mais elevado de responsabilidade	60%	20%	20%	0%
Mudei o posto de trabalho mas desempenhei as mesmas funções	50%	30%	10%	10%

Fonte: apêndice VI – SPSS



Relativamente às mudanças obtidas no domínio profissional, é possível verificar a partir da tabela 12 que apresentando-se com um forte índice de concordância, estão as proposições “adquirir novas competências” e “preparei-me para novas situações”, uma vez que obtiveram resultados de 93,3% e 93,4%, respectivamente, de formandos a afirmarem que “concordam” ou “concordam totalmente”.

A proposição “mudei de posto de trabalho e passei a exercer novas funções com um grau mais elevado de responsabilidade”, apresenta-se com 60% de formandos que optou pelo “discordo totalmente” e com 20% a afirmar que discordam da mesma.

Canário (1999) referia a este propósito que a formação não cria empregos, tal como foi enunciado anteriormente.

O referido por Lopes, Cerol & Magalhães no caderno denominado por ‘Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades’ vem corroborar os resultados aferidos na nossa investigação sobre as mudanças na vida profissional dos indivíduos, quando os autores do mesmo afirmam que é um facto aceite pela maioria das pessoas de que uma melhor escolarização pode proporcionar melhoria na carreira profissional. Contudo, continuam:

“Aquilo que aparenta através das médias mais baixas (6,3 e 7,3 respectivamente para inscritos e não inscritos) [numa escala até 10] e uma diferenciação muito marcada (sig 2 = 0,000) leva a crer que os inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades, depois de concluídos os seus processos, não lograram a melhoria salarial que eventualmente esperariam, enquanto os não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades ainda acreditam nessa correlação directa” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009: 128).

A este respeito, os autores deste caderno referem que os dados relatam que no acesso ao emprego, não é de escolaridade que se trata, mas sim de cidadania.

No sentido de analisar o percurso dos indivíduos certificados através do PRVCC, desde a fase de se darem a conhecer às organizações empregadoras até à sua colocação ou não no mercado de trabalho, foi questionado às duas organizações empregadoras a que nos propusemos realizar a entrevista, se têm informação de pessoas que frequentaram o PRVCC e através de que meios. A este respeito o representante da organização empregadora A referiu:

“os formandos quando terminam o PRVCC vêm trazer o certificado de habilitações e dizer que já sabem mais um bocadinho”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Apêndice VI, entrevista 2 – entrevista à organização empregadora A (a presente citação e todas as que se seguem referentes à mesma organização entrevistada encontram-se neste apêndice)

O representante da organização empregadora B diz também que normalmente quando as pessoas entram na empresa, esta tem conhecimento de qual as habilitações literárias das mesmas e normalmente referem que tiraram o 12º ano através do PRVCC, mas por norma não questionam sobre isso porque o que lhes interessa é a habilitação do colaborador e não propriamente qual a via<sup>30</sup>.

Ao colocar a questão à formanda Maria se tem conhecimento se o seu empregador teve a informação e/ou valorizou o facto de ter frequentado o PRVCC, esta afirmou: “não, ele nem sabe. Eu faço muito a distinção entre o que é o meu trabalho e a minha vida particular. E também não tem importância nenhuma. Eu já estou no posto mais alto que é possível estar na empresa”.

À mesma questão, a formanda Joana responde que teve conhecimento. Adiantou que no seu currículo iam todas as informações sobre a sua experiência profissional e habilitações literárias. E, para além disso esta disse na primeira entrevista que também estava inscrita para o 12º ano [nas Novas Oportunidades].

Foi também questionado às organizações empregadoras se têm empregado pessoas que frequentaram/frequentam o PRVCC e porquê, ao que o representante da organização empregadora A respondeu: “Não dou prioridade a pessoas que tenham frequentado o PRVCC. Imaginemos que me aparece uma pessoa com o PRVCC e outra com o ensino normal e a que tem mais qualificações para o trabalho é a do ensino normal, dou prioridade a essa...”

À mesma questão o representante da organização empregadora B refere que:

“Relativamente à contratação, neste momento, já há muito tempo que não contratamos ninguém a não ser para trabalho temporário, subcontratação. E aí sim, há alguma preocupação da minha parte (...) em pedir ao colaborador o mínimo de escolaridade, o 9º ano. Nem sempre é possível satisfazer esse requisito. Quando estamos a falar de produção e vemos que existem pessoas com alguma experiência, é difícil que essas pessoas já tenham alguma escolaridade”.

O representante da organização empregadora B acrescenta ainda que a noção que tem é que ainda há muita gente com baixa escolaridade nesta zona (local onde se situa o CNO em estudo), mas já se nota algum impacto das novas oportunidades.

Neste seguimento, questionamos os responsáveis das duas organizações empregadoras se têm percepção de alterações do modo de desempenho das funções desenvolvidas pelos

---

<sup>30</sup> Apêndice VI, entrevista 3 – entrevista à organização empregadora A (a presente citação e todas as que se seguem referentes à mesma organização entrevistada encontram-se neste apêndice)

trabalhadores que frequentaram PRVCC, ao que o representante da organização empregadora A afirmou:

“O primeiro impacto é a motivação, pois têm uma motivação completamente diferente... é uma predisposição para o trabalho diferente a nível de rentabilidade, tentam tirar o máximo proveito daquilo que aprenderam e tentam aplicar no posto de trabalho. Posso até dizer que devido ao Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências já implementamos em algumas linhas de produção computadores porque as pessoas mostraram ter conhecimentos a nível das TIC. Eles estão muito mais abertos a outro tipo de iniciativas... até depois para continuar formação...”

O representante da organização empregadora B afirmou ainda não ter conseguido avaliar o impacto. Contudo, menciona:

“Eu acho que nunca poderemos dizer que o PRVCC não tem impacto nenhum. O facto de as pessoas voltarem à escola nem que seja por seis meses, voltarem a escrever, aprenderem a ligar o computador, aprenderem a escrever o seu currículo, a saber escrever um documento no Word... só isso já é positivo”.

A consolidar os dados obtidos através do inquérito sobre a afirmação “mantive-me no meu posto de trabalho e desempenho as mesmas funções”, após a certificação obtida através do PRVCC, uma vez que se destaca por obter uma percentagem relativamente elevada comparativamente com as outras, a organização empregadora A relata que:

“ [os seus trabalhadores] Maioritariamente ficaram no mesmo posto. Porque para puderem ocupar outro posto de trabalho, ou alguém teria de sair ou teria de ser promovido. A alguns foi-lhes pedido mesmo isso [no mesmo posto de trabalho mas com responsabilidades superiores] - já que tens outra motivação, os teus conhecimentos são outros, já poderias também ter outro tipo de responsabilidade.”

A formanda Maria, quando confrontada com estes resultados do inquérito, mencionou: “Isso só vem justificar aquela parte em que eles dizem que foi mais por valorização pessoal” e a formanda Joana referiu que “isto hoje também é difícil subir no emprego que temos e é difícil de arranjar emprego”.

A certificação escolar e a formação profissional têm sido alvo de vários debates acerca das suas vicissitudes conforme os diferentes objectivos empresariais e consequentemente o fomento nas opções dos formandos quanto à sua formação académica devido à inerência de componentes diferenciadores que caracterizam estas duas ofertas educativas sendo, deste modo, vistas com lentes que abrangem vários pólos de interpretação.

No sentido de desenvolver este aspecto, questionamos os representantes das organizações empregadoras se no momento de admitir um novo trabalhador, atribuem maior importância à certificação escolar ou à formação profissional do candidato. O representante da entidade A respondeu através de um exemplo: “admitimos duas pessoas para o controlo da qualidade vindas através da dupla certificação, ou seja, que fizeram a profissionalização (...) Esse tinha um estágio integrado que foi feito cá e [posteriormente ao estágio] ficaram [a trabalhar nesta organização] na área de fundição”. O entrevistado entende que dá preferência à formação profissional, mesmo que esta experiência não seja na área que se procura, porque têm um contacto mais real com o mundo do trabalho, têm mais conhecimentos experienciais considerando que existe sem dúvida uma vertente mais especializada para o mundo do trabalho. O representante da organização empregadora B refere que no momento de admissão, depende muito do perfil que se procura. Para um tipo de perfil é mais importante o nível de habilitações:

“Por exemplo num sector que é a área de acabamento de tecidos, as pessoas recrutadas nos últimos dois anos tem sido pessoas com o 12º ano (...) A responsável pela área dá prioridade a pessoas mais jovens, com bastante capacidade de aprendizagem (...) Estamos a falar em colaboradores de produção que trabalham em máquinas. É dada a formação cá na empresa e não importa muito se a pessoa tem experiência ou não”.

Para outro perfil o que é mais importante é a experiência: “[em certas situações] precisamos mesmo de pessoas com experiência específica naquela função e vamos ter que ignorar um bocadinho as habilitações”.

No caso concreto da organização empregadora A, é habitual serem promovidas acções de formação para o conjunto dos trabalhadores, até porque esta é da opinião que a formação é um bem essencial e por isso menciona que os trabalhadores aceitam as formações porque já está incutido na cultura da empresa. A organização B, também promove acções de formação dentro do horário laboral, contudo refere que por vezes há impossibilidade de conciliar os horários da entidade formadora com os da empresa e nestas situações terão de ser realizadas em horário pós-laboral.

Neste seguimento, foi perguntado a cada empresa se considera importante uma empresa investir na formação profissional dos seus recursos humanos. A esta questão o representante da organização empregadora A afirma convictamente: “Sem dúvida. É um factor de diferenciação, hoje em dia. Todos os trabalhadores têm mensalmente formação, ou seja, cerca de 4h por mês passam por salas de formação”. Esta adianta que a maioria das formações é feita na empresa segundo o plano anual de formação elaborado a partir de um inquérito, o

qual tem o propósito de levantar e dar a conhecer quais as necessidades de formação nesse determinado momento.

O representante da organização empregadora B partilha da mesma opinião referindo que cada vez mais vêem a formação profissional como uma oportunidade de melhoria para desenvolver os seus funcionários. “Nós para além de uma empresa industrial somos uma entidade formadora acreditada, somos acreditados pela Direcção-Geral do Emprego e das Relações do Trabalho para dar formação”.

Em relação à formação profissional, por vezes é-lhe colocado o qualificativo de ‘despesa’ ao invés de ‘investimento’... será que o pensamento dos empresários portugueses se têm vindo a alterar? Neste sentido quisemos saber qual a opinião das organizações empregadoras entrevistadas e a razão do pensamento de alguns destes empresários que o afirmam.

Sobre esta controvérsia o representante da organização empregadora A diz o seguinte:

“Eu acho que quem faz as empresas são as pessoas. Acho que as pessoas fazem toda a diferença, sem dúvida. E também o sector automóvel é um sector agressivo e de mutação constante, muita competitividade mesmo... e para nós entrarmos num determinado cliente temos que cumprir determinados requisitos.”

Este salienta que a formação é cada vez mais necessária e considera que as empresas pequenas continuam a ver a formação como custo e não tiram partido dos apoios financeiros e dos protocolos que se podem fazer, de modo a que o custo seja muito reduzido.

O representante da organização empregadora B sobre este assunto afirma que as necessidades têm de ser bem identificadas e quando assim é a formação é um investimento e não uma despesa.

Comparando os resultados da nossa investigação com os da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, constatamos que a nível de mudanças laborais através da certificação obtida nesta oferta formativa, os resultados são idênticos ao se revelarem pouco animadores. Através desta avaliação realizada verificou-se que dois terços dos sujeitos que frequentaram a Iniciativa Novas Oportunidades dizem não ter recebido reconhecimento no local de trabalho.

Para além disto, este estudo acrescenta que além da obtenção do RVCC e/ou 12º ano não estar a lograr ser integrada na cultura organizacional das empresas, também entre os ‘colegas de trabalho’ não chegou tal valorização social. Deste modo, soma-se aqui uma potencial

desvalorização por motivos de concorrência interna vinda daqueles que não possuindo a qualificação equivalente a podem interpretar como elemento ameaçador.

Assim, é afirmado nesta mesma avaliação que os vários tipos de reflexos laborais que se poderiam ter verificado na sequência do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades tiveram valores muito reduzidos. E acrescenta:

“ (...) analisando os resultados pelo aspecto negativo dir-se-á que mais de metade das pessoas não ficou mais sedente de aprendizagens, nem mais capacitada. (...) A centração dos ganhos no Eu podem representar a maior ameaça estrutural ao sucesso da Iniciativa Novas Oportunidades contida no presente relatório de progresso. Mantendo-se apenas ganhos do Eu sem necessária paridade profissional, económica etc., estima-se que com o tempo esgotar-se-á o goodwill (no sentido económico do termo), podendo afastar os sujeitos de novas etapas e principalmente de adquirirem uma postura de Lifelong Learning que, se devidamente canalizada, poderá ser uma das principais aquisições da Iniciativa Novas Oportunidades” (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009: 56, 57).

### iii) Efeito da certificação no projecto formativo

**Tabela 13** – Número de formandos que obtiveram mudanças no projecto formativo

		Nº de formandos	%
Válidos	Sim	49	47,1
	Não	47	45,2
	Total	96	92,3
Missing	Não sabe/não responde	8	7,7
Total		104	100,0

Fonte: Apêndice VI – SPSS

Relativamente às mudanças no projecto formativo dos formandos, poderá verificar-se que dos 96 que responderam a esta questão no inquérito, 47,1% (49) responderam-no afirmativamente, devido a diferentes razões e naturalmente com diferentes pesos, como poderemos verificar de seguida.

**Tabela 14** - Mudanças obtidas no projecto formativo

	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
Melhorei o meu nível de escolaridade	0%	1,8%	38,6%	59,6%
Aumentou a minha vontade de continuar a estudar	0%	3,8%	47,2%	49,1%
Proseguir/estou a prosseguir os estudos	18,9%	27%	16,2%	37,8%
Frequentei/estou a frequentar formações	17,1%	22%	31,7%	29,3%
Passei a frequentar conferências/colóquios	36,1%	27,8%	30,6%	5,6%
Aumentei a minha capacidade de procurar informação	6,4%	2,1%	44,7%	46,8%
Passei a querer saber mais	1,9%	1,9%	44,4%	51,9%

Fonte: apêndice VI – SPSS

A partir da tabela nº 14 que apresenta as mudanças obtidas no projecto formativo dos formandos certificados através do PRVCC NB, é possível verificar que a mudança que mais se evidencia é “melhorei o meu nível de escolaridade” obtendo 34 (59,6%) de respostas a afirmar que “concordam totalmente” com esta. Imediatamente a seguir apresenta-se a afirmação “passei a querer saber mais” com (28) 51,9% dos formandos a afirmar que esta se efectivou, e a mudança “aumentou a minha vontade de continuar a estudar” com (26) 49,1%, também evidencia um índice de concordância forte.

Quando se inquiriu os formandos entrevistados sobre que tipo de mudanças obteve a nível do seu projecto formativo através da certificação obtida no PRVCC, a formanda Maria respondeu: “Vontade de estudar tenho sempre, tenho vontade de aprender mais alguma coisa. A minha vontade de estudar e aprender não aumentou agora, já vinha de trás mas depois percebi que o 9º ano já não era suficiente”.

A formanda Joana também afirma que o PRVCC desenvolveu a vontade de prosseguir para o 12º ano e para além disso aumentou a sua capacidade de procurar informação uma vez que já pode utilizar o computador e a internet.

É importante aqui invocar o pensamento de Berger (1991), o qual considera ser essencial olhar para o sujeito sempre em auto-construção e por isso constantemente em adaptação e transformação dos seus conhecimentos, no seu sentido mais abrangente, daí a aprendizagem se realizar ao longo da vida.

À pergunta do inquérito “a certificação introduziu mudanças no seu projecto formativo”, obteve-se uma percentagem de 47,1% de sujeitos a responder afirmativamente contra 45,2% a responder negativamente. Com base neste facto, questionamos os entrevistados no sentido de apurar a sua opinião sobre se o PRVCC pode ser considerado uma alavanca para que o adulto se disponibilize a frequentar outras formações. Em resposta, a formanda Maria refere: “Só se for mesmo por querer ir mais além”. A formanda Joana exemplifica: “Depende, no meu grupo até tinha meia dúzia de pessoas que até estavam interessadas e outras diziam ‘não quero saber mais’ (...) ou se torna chato para eles [formandos] ou não conseguem atingir os objectivos que são necessários atingir no processo, e acomodam-se”.

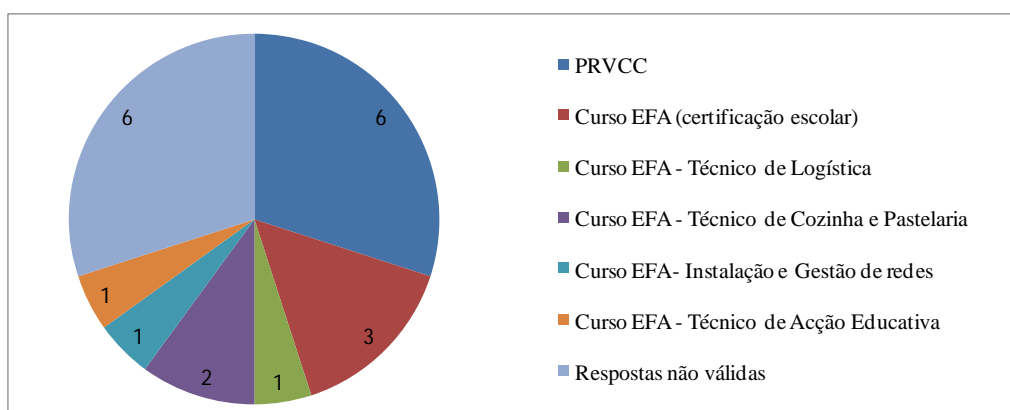
Contudo, é pertinente referir que em conversas que fomos tendo e ouvindo nos ‘passeios’ da escola surgiram discursos que indicam opiniões bastante diferentes das que temos vindo a verificar através das respostas ao inquérito por questionário. Estes discursos denunciam que, a nível formativo, o processo se revelou insuficiente em termos de aprendizagem

A título de exemplo: “Eu venho para aqui mas não venho aprender nada porque aqui não se aprende nada” ou então “eu sei que é reconhecimento das aprendizagens mas história de vida não é aprendizagem, ninguém vive do passado”.

Além disso, embora sejam da opinião que esta oferta formativa não contempla um nível de aprendizagem muito significativo, contentam-se com o facto de terem realizado os objectivos, ou seja, aumentar o nível escolar: “eu não tenho a apontar nada de negativo porque alcancei o meu sonho que foi aumentar o meu nível escolar”.

No tocante à questão sobre as áreas de estudos dos formandos que prosseguiram para o 12º ano, é necessário notar que apenas deveria responder quem efectivamente tivesse prosseguido estudos, e, deste modo, apenas 14 formandos apresentaram-se a esta questão como tendo realmente prosseguido estudos, uma vez que 6 das respostas dos formandos foram consideradas não válidas.

**Gráfico 8 – Área de estudos dos formandos que prosseguiram para o 12º ano**



Fonte: apêndice VI – SPSS

Relativamente às áreas de estudos que os formandos optaram por enveredar após a conclusão do PRVCC NB, é possível verificar que são de algum modo diversificadas, tendo presente, contudo, que as vias que implicam menos duração são as mais invocadas.

O presente gráfico revela-nos que com uma percentagem claramente mais elevada está o PRVCC com 6 (30%) dos formandos a frequentar esta oferta educativa, sendo que a mesma demorará em média um ano a ser concluída, tratando-se do Nível Secundário. Seguidamente está o curso EFA de Certificação Escolar, registando 3 (15%) formandos, oferta educativa que demorará dois anos em média. O curso EFA de dupla certificação como Técnico de Cozinha e Pastelaria é a oferta eleita por 2 (10%) dos formandos, oferta esta que demorará cerca de dois anos e meio a ser concluída.



**Tabela 15** - Razões de não ter prosseguido estudos

	<b>Discordo total/</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo total/</b>
<b>Encontrei um emprego</b>	57,4%	23%	8,2%	11,5%
<b>Mudei de situação laboral</b>	57,1%	25,4%	9,5%	7,9%
<b>Ainda não surgiu oportunidade mas pretendo prosseguir</b>	31,7%	14,3%	22,2%	31,7%
<b>Motivos de saúde</b>	66,7%	15,8%	8,8%	8,8%
<b>Falta de motivação</b>	56,7%	15%	16,7%	11,7%
<b>Não gosto de estudar</b>	60,7%	21,4%	14,3%	3,6%
<b>Não tenho escola/ outra entidade formadora por perto</b>	67,9%	19,6%	8,9%	3,6%
<b>Não existe o curso que pretendo prosseguir perto</b>	53,2%	19,4%	12,9%	14,5%
<b>Não tenho interesse</b>	61,7%	18,3%	13,3%	6,7%
<b>Não tenho transporte</b>	69,%	20,7%	5,2%	5,2%
<b>Falta de tempo</b>	21,2%	4,5%	33,3%	40,9%
<b>Acho que não tenho idade para isso</b>	60,4%	20,8%	9,4%	9,4%

Fonte: apêndice VI – SPSS

Consideramos importante inquirir a Técnica sobre o facto apurado através deste inquérito, o qual revelou que 73% dos formandos classificaram como “importante/muito importante” o “prosseguimento de estudos” tendo presente as suas expectativas antes do PRVCC. Contudo, efectivamente apenas prosseguiu um reduzido número de formandos. Deste modo, questionamos o que poderá estar a dificultar a concretização destas expectativas. A Técnica afirmou: “As pessoas vão adiando a parte educativa e formativa e até tenho notado que querem mas depois surge o trabalho, surge a família e vão adiando e pondo de lado (...) Mas muita gente aponta a falta de tempo ou o horário de trabalho como uma dificuldade para frequentar formação”.

Quando questionados os formandos que não prosseguiram estudos sobre qual a influência que as razões apresentadas tiveram na sua decisão, os inquiridos apontaram a “falta de tempo”, o facto de “ainda não ter surgido oportunidade mas pretendem prosseguir” e a “falta de motivação” como as mais preponderantes, apontadas de forma decrescente no índice de concordância. À resposta a esta questão apenas os sujeitos que efectivamente não prosseguiram estudos podiam assinalar as opções, estando nesta situação 66 inquiridos.

A Técnica realça que a falta de motivação é a causa mais forte para os formandos não prosseguirem estudos, tal como podemos evidenciar através dos resultados do inquérito. Assim, esta refere o seguinte:

“Ao nível dos formandos é a motivação, porque quando não estão motivados as expectativas não são as mais adequadas ao PRVCC, ou seja quando pensam que vai ser de uma maneira e

depois se confrontam com as suas próprias dificuldades, com as exigências do PRVCC e então isso pode criar constrangimentos”.

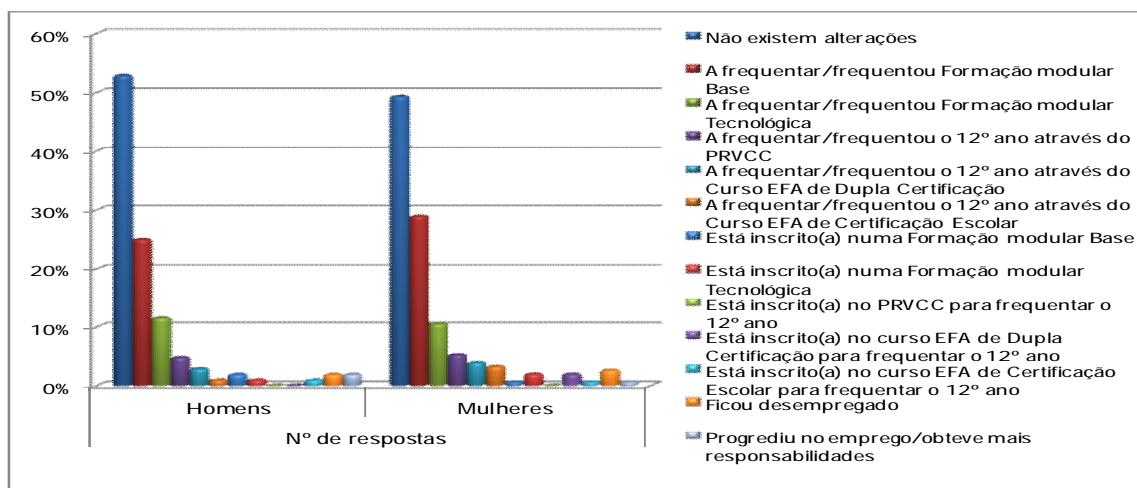
Neste seguimento é importante realçar que o grande motivo de ambas as inquiridas terem interrompido os estudos foi também a ausência de motivação que acabou por ser decisivo nas suas decisões, embora, tanto uma como outra, tenham afirmado que não deixaram de realizar objectivos na sua vida pelo facto de não possuir o 9º ano, mas a formanda Maria acrescentou que se possuísse o 12º ano provavelmente já fizesse diferença.

Após a conclusão do 9º ano através do PRVCC, as mesmas decidiram prosseguir estudos. A formanda Joana refere que a razão fulcral para a sua decisão foi novamente a motivação, uma vez que teve pessoas que a incentivaram muito, nomeadamente a Técnica que a acompanhou e o facto de estar imbuída neste espírito também ajudou muito. A formanda Maria, menciona que o grande motivo de ter optado por prosseguir estudos foi essencialmente porque quer ir mais longe, ou seja, não quer dizer que tem apenas o 9º ano, uma vez que este nível de escolaridade não representa o que sabe. É neste âmbito que a Técnica alerta:

“Às vezes é preciso uma motivação extra para as pessoas continuarem porque há muita gente que depois do PRVCC quer frequentar mais formações de informática mas se calhar até ali não estavam motivados, porque não viam utilidade, era um bicho-de-sete-cabeças, porque achavam que o formador ia ter a mesma atitude que o professor tinha quando eles andavam na escola...”

O gráfico correspondente ao resultado do inquérito realizado de acordo com o documento E 31 e revela os ‘efeitos’ nos formandos pela sua participação no PRVCC quer a nível do seu percurso educativo-formativo, quer a nível laboral nos anos 2009/2010, no qual a população é de 256 formandos/as, 152 mulheres e 104 homens.

**Gráfico 9 – Efeitos nos formandos certificados em 2009/2010: Documento E 31**



Fonte: análise documental

É evidente o registo de não alterações tanto por parte dos homens (53%) como por parte das mulheres (49%).

É possível verificar que um número expressivo face às outras ofertas formativas é os 25% e 29% dos homens e mulheres respectivamente, a frequentar ou que já frequentaram Formações Modulares Base. Temos também valores a destacar relativamente às Formações Modulares Tecnológicas, ainda que inferiores comparativamente com as anteriores, uma vez que se assinalam com 12% de homens e 11% de mulheres a frequentar ou que já frequentaram a mesma. Esta evidência poderá ser justificada através da flexibilização e diversificação desta oferta de formação contínua (Formações Modulares), que lhe está inerente, bem como, da oportunidade em colmatar algumas lacunas de conhecimentos verificados pelos formandos, no seu dia-a-dia e no decurso da sua actividade laboral. Uma vez que a Formação Modular Certificada tem por base as unidades de formação de curta duração, de 25 ou 50 horas e se trata de uma oferta formativa individualizada, que pressupõe a frequência parcial em função das necessidades de cada adulto e não a totalidade de um determinado percurso formativo, parece aumentar a propensão para a frequência destas ofertas formativas. Deste modo, este inquérito realizado através do documento E 31 vem confirmar os resultados anteriormente apresentados sobre o prosseguimento de estudos se efectivar num número reduzido de indivíduos uma vez que implica mais disponibilidade de tempo e esforço por parte destes.

Tendo presente a linha de pensamento da Comissão Europeia (2000) todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário, e, as Formações Modulares poderão ser um exemplo de uma oferta formativa bem mais ajustada às necessidades dos sujeitos.

A respeito da frequência das formações e seus contributos, importa ampliar esta análise com a opinião das entrevistadas, pois, numa das questões colocadas às mesmas, perguntava-se se considera que as acções de formação contribuem para o desenvolvimento pessoal ou profissional de um trabalhador ao que a formanda Maria respondeu afirmativamente, vincando contudo que, nunca o fez, embora não quer dizer que não vá fazê-lo futuramente. A formanda Joana também afirma ser importante mas, diferentemente da Maria, esta frequentou várias formações relacionadas com a agricultura antes do PRVCC e durante de TIC e Inglês, justificando que principalmente as aulas práticas são muito produtivas porque se aprende muito.

Ainda a este respeito, e confirmando a inclinação por parte dos formandos para esta oferta formativa bastante flexível, inclinação revelada através deste instrumento, a Técnica entrevistada quando interrogada sobre se considera que tem havido, por parte dos formandos que obtiveram uma certificação de NB através do PRVCC, uma continuidade da sua formação/aprendizagem ao longo da vida, refere que:

“Há aqueles que querem fazer o 9º ano por uma questão muito prática e tentam fazer o mínimo possível e sair da escola mais depressa, mas depois há aqueles que vêem que o tempo que cá estão é proveitoso e continuam. E estes optam por formação mais específica, por ex. formação em informática, formação em inglês, portanto estes têm o interesse muito mais definido.”

Ainda fazendo referência às taxas de formandos que participaram ou estão a participar em ofertas formativas no CNO do Vale do Ave, é possível analisar através do gráfico 12 que o PRVCC de 12º ano é também uma aposta de 4% de formandos do sexo masculino e 7% do sexo feminino. Como foi mencionado anteriormente, Berger (1991) considera essencial olhar para o sujeito sempre em auto-construção e por isso constantemente em adaptação e transformação dos seus conhecimentos funcionando menos a partir das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa [e] funcionar [mais] a partir de um balanço dos seus saberes..

O gráfico anterior revela também, que relativamente aos formandos que em 2009/2010 ficaram desempregados, 2% de formandos homens e 3% de formandos mulheres estão nesta condição, contudo, estas percentagens poderão estar agravadas devido à conjuntura actual pela qual Portugal tem vindo a ser sujeito.

Em contrapartida, 2% dos homens e 1% das mulheres progrediram no emprego ou obtiveram mais responsabilidades no seu trabalho.

#### iv) Efeito da certificação na vida pessoal

**Tabela 16 - Mudanças obtidas na vida pessoal**

	Discordo total/	Discordo	Concordo	Concordo total/	Não sabe/não
Conheci-me melhor	1,9%	9,6%	50%	31,7%	6,7%
Compreendi melhor o mundo e a	0%	12,5%	52,9%	28,8%	5,8%
Sinto-me realizado	4,8%	15,4%	51,9%	22,1%	5,8%
Valorizei e reconheci as minhas	1%	3,8%	49%	41,3%	4,8%
Consegui ajudar/ acompanhar melhor os	14,4%	18,3%	38,5%	15,4%	13,5%
Consegui partilhar dificuldades e ajudar	5,8%	9,6%	51%	25%	8,7%
Conheci e convivi com pessoas novas	1,9%	1%	40,4%	54,8%	1,9%
Enriqueci-me pessoal, cultural e	1,9%	2,9%	45,2%	43,3%	6,7%
Aumento da minha confiança/auto-	1%	8,7%	40,4%	43,3%	6,7%
Não obtive mudanças na vida pessoal	23,1%	24%	31,7%	10,6%	10,6%

Fonte: apêndice VI – SPSS

A partir da tabela 16 referente às mudanças obtidas na vida pessoal, é possível perceber que a mudança mais evidenciada é a afirmação “conheci e convivi com pessoas novas” com 40,4% de formandos que “concordam” e 54,8% que “concordam totalmente” com esta, e de seguida a afirmação “valorizei e reconheci as minhas competências” com 49,0% de formandos que “concordam” e 41,3% que “concordam totalmente”. A afirmação “enriqueci-me pessoal, cultural e socialmente” também é uma mudança efectuada no entender de 45,2% dos formandos que apontam “concordar” e de 43,3% de formandos que apontam “concordar totalmente”. A afirmação “aumento da minha confiança/auto-estima” também tem um índice de concordância muito forte, uma vez que 40,4% dos formandos afirmam “concordar” com esta afirmação e 43,3% afirmam “concordar totalmente”.

Neste âmbito importa lembrar o pensamento de Goguelin quando este afirmava que formar não é apenas um fenómeno de aquisição de conhecimentos mas também inclui a transformação da personalidade, apelando a mecanismos psicológicos mais vastos... este seu pensamento é espelhado através desta tabela, a qual evidencia um índice de concordância forte em todas as mudanças obtidas a nível pessoal.

Importa também referir que há uma aparente incongruência entre o facto de se ter concordado com quase todas as afirmações e depois no final, constatamos que 42,3% responderam que não obtiveram mudanças na vida pessoal. Este sucedido poderá ser indicador de algum mecanicismo por parte dos formandos inquiridos.

Na entrevista com a Técnica, quando questionada sobre o impacto que originava, na maior parte das vezes, a certificação através do PRVCC, esta referiu: “Para eles os contributos são mais a nível pessoal, valorização... ‘agora já me sinto bem porque posso dizer que tenho [um certificado que reconhece as suas competências].”

Parece-nos também importante mencionar a este respeito que, quando questionávamos a formanda Maria sobre o tipo de progressos que ocorreram na sua vida profissional, pessoal e social depois de ter conseguido a certificação de nível básico na Iniciativa Novas Oportunidades, esta foi de encontro à percepção da Profissional quando menciona que estes evidenciaram-se concretamente a nível pessoal, uma vez que afirma ser uma satisfação de pelo menos ter o 9º ano, embora acrescente que não vale muito.

A este respeito, encontramos uma consonância entre os dados da avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades com os da nossa investigação, de que o alcançar de novos graus de ensino por parte do indivíduo o ajudará a melhorar a sua auto-imagem, mas com uma

intensidade ainda superior ao que se esperava, pois as médias de concordância foram muito altas. Os autores advogam que a auto-imagem, sendo um elemento estruturante do mais profundo do indivíduo, faz valer a Iniciativa Novas Oportunidades quase que só por esta via (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009).

Deste modo, podemos concluir que esta aprendizagem contínua fortifica a sua complementaridade com as aprendizagens formal, não-formal e informal, tal como foi referido anteriormente, sendo possível compreender que também pode haver uma aquisição de conhecimentos úteis no quotidiano das pessoas, dando lugar deste modo à aprendizagem não-formal e informal.

**Tabela 17 – Satisfação relativa à organização e conteúdos do PRVCC**

	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito	Não sabe/não responde
Enriquecimento a nível formativo	2,9%	48,1%	46,2%	2,9%
Instrumentos pedagógicos utilizados	4,8%	64,4%	23,1%	7,7%
Conteúdos da formação	2,9%	63,5%	28,8%	4,8%
Profissional que coordena e orienta na construção do portefólio	1,9%	27,9%	66,3%	3,8%
Equipa de Formadores das áreas de competências-chave	0%	29,8%	66,3%	3,8%
Horário de funcionamento	0%	48,1%	47,1%	3,8%
Júri de validação	1%	23,1%	71,2%	4,8%

Fonte: apêndice VI – SPSS

A tabela 17 revela-nos que os formandos que participaram neste programa estão “muito satisfeitos”, de uma forma geral, com os intervenientes do mesmo, pois foram os recursos humanos que obtiveram uma classificação mais satisfatória. 71,2% dos sujeitos admitem estar “muito satisfeitos” com o “júri de validação”, e de seguida, quer a “Profissional que coordena e orienta na construção do Portefólio”, quer a “equipa de Formadores das áreas de competência-chave” são alvo de satisfação por parte de 66,3% dos inquiridos, classificando como “muito satisfeito”. A este respeito, é imprescindível vincar o pensamento de Canário (1999) quando este defende que a formação transforma-se numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos, no interior da organização de trabalho.

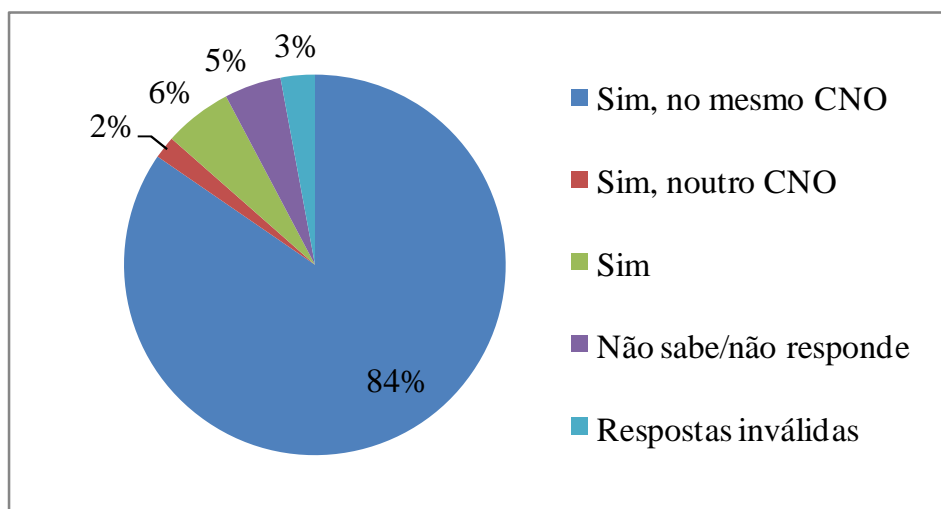
De uma forma geral, os auscultados demonstraram-se agradados com toda a organização e conteúdos do PRVCC.

Os nossos dados estão em sintonia com os dados da avaliação externa sobre a Iniciativa Novas Oportunidades relativamente às instalações, e equipa que proporciona o PRVCC, uma vez

que os autores referem que existe elevada consistência no padrão de positividade das respostas, tal como evidenciamos também ao longo da nossa investigação, e para além disso, ambas as instâncias foram muito positivamente avaliadas pelos respondentes, com destaque para os aspectos relacionados com o factor humano.

Estes consideram que os valores são todos eles bastante elevados relativamente ao factor humano, flutuando entre um mínimo de 8,83 (estabilidade da equipa ao longo do processo) e um máximo de 9,47 (simpatia) em 10 pontos possíveis. Os valores relativos às instalações foram no mínimo de 7,95 pontos na qualidade das instalações complementares como WC, etc. e no máximo de 9,05 na adequação dos horários às necessidades dos candidatos em 10 pontos possíveis. São valores também todos bastante elevados, todavia, não chegam a médias tão elevadas como nas anteriores. Assim sendo, os autores acrescentam que conjugando várias questões obtém-se uma visão de conjunto, que considera a avaliação genérica como sendo globalmente boa; apenas cerca de 20% das pessoas entrevistadas diz ser pior do que o ensino regular.

**Gráfico 10 – Recomendação do PRVCC**

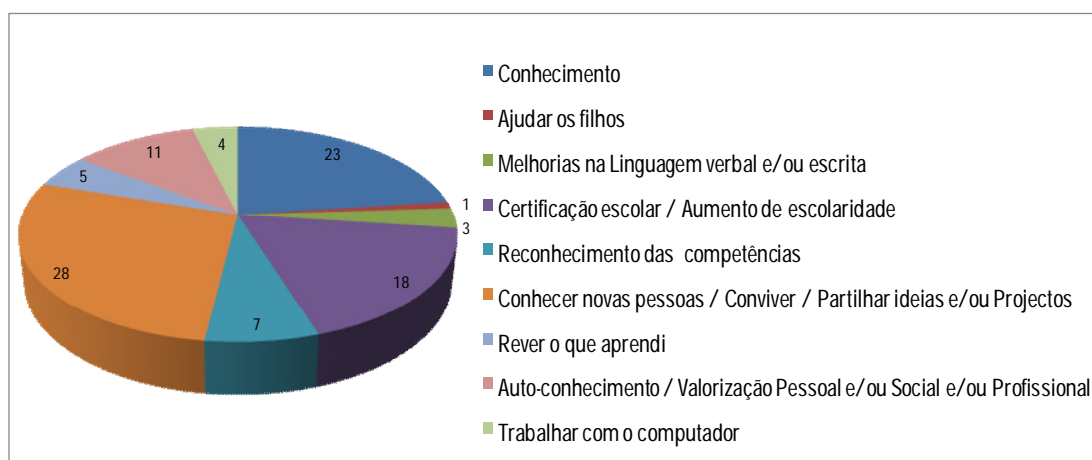


Fonte: apêndice VI – SPSS

Através do gráfico 10, é possível averiguar que a maioria dos formandos recomenda o PRVCC e para além disso, recomendam-no no mesmo CNO. Este parece-nos ser o reflexo do agrado de uma forma lata, que foi possível compreender anteriormente, nomeadamente em termos da organização e conteúdos deste programa.

## 2.5 - Aspectos positivos, negativos e sugestões para melhorar o PRVCC NB

**Gráfico 11- Aspectos positivos do PRVCC**



Fonte: apêndice VI – SPSS

Depois do levantamento dos aspectos mais positivos da participação dos formandos no PRVCC foi possível aferir que dos 76 que opinaram a este respeito, conhecer novas pessoas / conviver / partilhar ideias e/ou Projectos, obtenção de conhecimento e a obtenção de uma certificação escolar / aumento de escolaridade foram os efeitos mais apontados com 28, 23 e 18 sujeitos, respectivamente. Segue-se o auto-conhecimento / valorização pessoal e/ou social e/ou profissional com 11 formandos a afirmarem terem beneficiado neste aspecto, e 7 destes admitiram ser o reconhecimento das suas competências um dos principais contributos com a frequência do PRVCC.

Ajudar os filhos, melhorar a linguagem verbal e/ou escrita, rever o que aprenderam e trabalhar com o computador são benefícios também salientados pelos formandos, contudo, menos expressivos.

Na visão da Técnica, os aspectos positivos do PRVCC são os que se transcrevem de seguida:

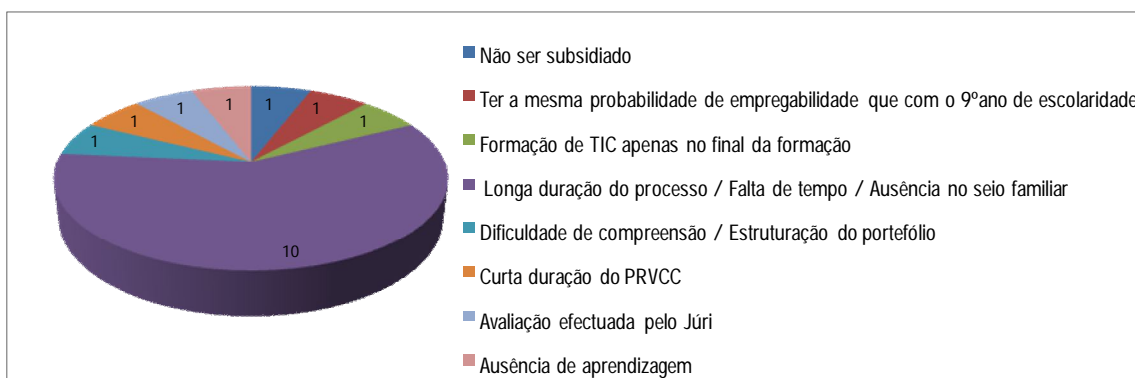
“Eles voltarem a escrever, levarem um bocadinho da formação em informática e a partir daí eles têm o início para se desenvolverem. E há pessoas que vêm muito negativas sobre elas próprias, acham que não são capazes, que têm muitas dificuldades e chegam ao final e até dizem ‘afinal eu consegui e posso fazer outro tipo de coisas’. O Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências da forma como é dirigido, apoiado e individualizado motiva-os”.

Na percepção da formanda Joana, os aspectos positivos do PRVCC foram a nível profissional, uma vez que no seu caso pessoal arranhou emprego, mas essencialmente prendem-se com o desenvolvimento em termos pessoais: “Temos melhor comunicação, estamos mais



motivados e conseguimos falar melhor com as pessoas.” Esta afirma que a frequência no PRVCC faz com que os formandos se relacionem melhor com as pessoas porque foram melhorando a linguagem e aprendendo com os erros através do acompanhamento que iam tendo pela Técnica e Formadores que os iam corrigindo. Para além disso, considera ser, também, uma forma de sair de casa.

**Gráfico 12 – Aspectos negativos do PRVCC**



Fonte: apêndice VI – SPSS

No tocante às considerações mais negativas da participação no PRVCC regista-se maior concentração numa das alternativas de resposta, sendo que 10 dos 63 sujeitos que responderam a esta questão contemplaram a longa duração do PRVCC / falta de tempo / ausência no seio familiar como sendo o mais negativo, existindo também opiniões de que não ser subsidiado, ter a mesma probabilidade de empregabilidade que com o 9º ano de escolaridade, formação de TIC apenas no final da formação, dificuldade de compreensão / estruturação do portefólio, curta duração do PRVCC, avaliação efectuada pelo Júri e a ausência de aprendizagem são alvo a ter em atenção pelo seu lado mais nefasto.

No parecer da Técnica, o aspecto negativo inerente ao PRVCC é o facto de envolver pouco tempo para a formação, considerando que o PRVCC se deveria intercalar com mais formação, porque por vezes os limites de tempo impedem que se dê a atenção devida às pessoas e consequentemente o seu desenvolvimento de conhecimentos não será tão manifesto. A formanda Maria opina que o PRVCC não deixou de ser uma experiência gratificante uma vez que atingiu o seu objectivo ao concluir o 9º ano, contudo não correspondeu totalmente às suas expectativas, entendendo que através desta oferta educativa não se aprende nada, considerando até, importante, que esta fosse revista pois deveria proporcionar mais aprendizagem e deste modo cativar mais pessoas.

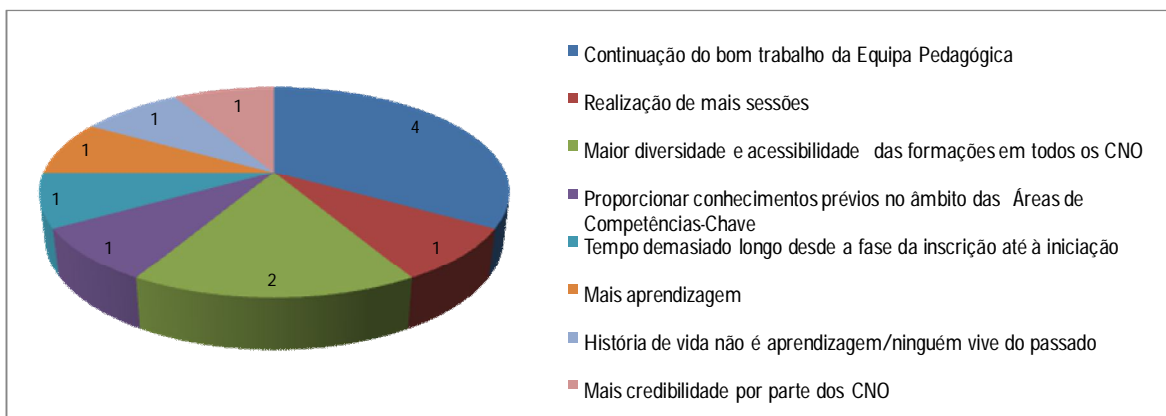
“Há pessoas que quando iniciaram o PRVCC e saíram exactamente como iniciaram. Não sabem mais nem menos. Eu acho que é perder um bocado de tempo, porque dar-me o 9º ano a mim depois de perder tanto tempo, então que me dessem sem perder esse tempo todo, sem ter essas pessoas todas a investir no tempo que se passa ali assim, bem sei que são postos de trabalho. Isto porque há pessoas que tiram o 9º ano e não demonstraram competências, nem as tem, porque são outras pessoas que lhes estão a fazer os PRVCC. Isso não está correcto. Eu penso que devia ser dentro da sala de aula, falando com os formadores. Os formadores falam para mim, eles são capazes de avaliar falando para mim, não é apresentando o portefólio que nem fui eu que o fiz. A mim dá-me jeito mas eu sei que há muita gente que vai ter uma certificação que nem a merece. A pessoa não tem culpa, o PRVCC é que facilita”.

A este respeito importa acrescentar alguns discursos que não estão em consonância com os indicadores geralmente positivos que temos vindo a verificar ao longo da análise às respostas conseguidas através do inquérito por questionário.

Ou seja, tendo por base as conversas informais que registamos, constatamos a existência de juízos avaliativos menos positivos, denunciando nomeadamente pouca aprendizagem e vincando o ‘desabafo’ da formanda Maria sobre o facto de esta considerar injusto os portefólios não serem construídos pelos formandos.

Seguem-se algumas declarações: “deveria ser um processo diferente onde as pessoas aprenderiam algo mais do que sabem”; “a validação do processo individual de cada um... é tudo muito injusto... porque não existe controlo de quem elabora o processo e se alguém tem ajuda”; “a mim dá-me muito jeito mas na verdade há pessoas que sabem muito pouco e ficam certificadas com o 9º ano sem saberem nada mais, nada menos, pois a construção do portefólio não foi feita por eles próprios, mas lá está, como atingem os seus objectivos está sempre tudo bem...”.

**Gráfico 13 – Sugestões para melhorar o PRVCC**



Fonte: apêndice VI – SPSS

Após a análise deste gráfico, podemos verificar que há duas observações efectuadas pelos formandos que se destacam, nomeadamente a continuação do bom trabalho da equipa pedagógica, que se trata de um incentivo à forma de actuação destes (4), e dois destes formandos quiseram vincar o facto de não existirem as formações que pretendem perto da sua residência, referindo, que por si só, esta distância revela-se uma entrave na continuação do seu projecto educativo-formativo, realçando deste modo que deveria de haver maior diversidade e acessibilidade das formações em todos os CNO.

As outras anotações que é possível ver retratadas no gráfico foram apontadas apenas por um elemento cada.

Os autores do caderno intitulado por 'Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades' referem que foi uma verdadeira surpresa que a classe mais destacada tenha sido a ausência de defeitos. Neste contexto, justificam que "este padrão quer apenas dizer uma coisa à luz da teoria do comportamento do consumidor: as respostas tiveram uma fundamentação muito mais emocional do que racional, tendo o sentimento positivo um efeito de halo, a que se juntou uma dificuldade analítica considerável" (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009: 126). Por outras palavras, os resultados foram muito simpáticos mas não devem ser entendidos tão directamente como aparentam ser.

Contudo, acrescentam que de entre os elementos depreciativos destaca-se o problema dos horários, isto para cerca de um terço dos não inscritos e 15% dos inscritos. Volta a aparecer o facilitismo em 15% dos sujeitos, reforçando o que foi exposto atrás. A maioria da classe "outras respostas" foi também no sentido critico de excesso de facilidade (Lopes, Cerol & Magalhães, 2009).

### **3. Intervenção na ESPBS**

Ao longo desta investigação foram desenvolvidas um conjunto de actividades que foram relevantes não só para a nossa formação académica, cultural, pessoal e social, como também para a dinâmica do trabalho efectuado no CNO em que foi realizado o nosso estágio.

Numa óptica complexa de formação, fomos reconstruindo a nossa própria identidade e os nossos conhecimentos que, no fundo, são conhecimentos que nos permitem estar preparados para poder ajudar a construir a identidade dos indivíduos que participaram e participam na oferta formativa em estudo (PRVCC). Deste modo, seguem-se de uma forma concisa as actividades desenvolvidas:

- Frequência de sessões relativas ao PRVCC com a Técnica de RVC (sessões colectivas e individuais) e com os Formadores das quatro áreas de competência-chave (descodificação do referencial).
- Frequência de sessões relativas à Fase de Diagnóstico com a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (sessões de esclarecimento e actividades de diagnóstico).
- Elaboração de power points para auxílio na apresentação das sessões do PRVCC.
- Realização de sessões relativas ao PRVCC (sessões colectivas e individuais).
- Realização de sessões relativas à Fase de diagnóstico (sessões de esclarecimento e actividades de diagnóstico).
- Inserção das inscrições dos formandos no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO) e colocação das sessões correspondentes à entrada destes em Processo RVCC no mesmo programa.
- Análise estatística e gráfica dos questionários respondidos pelos formandos que frequentaram o PRVCC NB desde 2008 a 2011, relativos à Estrutura Comum de Avaliação (CAF) – Questionário de avaliação do PRVCC<sup>31</sup>.
- Análise estatística e gráfica de um questionário por grupo de Processo RVCC NB do ano 2009, relativo à Estrutura Comum de Avaliação (CAF) – Questionário de avaliação do PRVCC.
- Realização de contactos a adultos em estado suspenso com o objectivo de averiguar o seu interesse em retomar o Processo.
- Organização e elaboração de cartas para adultos que necessitam de regularizar a inscrição efectuada no CNO e para adultos que deixaram de comparecer ao PRVCC
- Organização e arquivo de documentos relativos às fichas dos formandos em situação de suspensão e de desistência (desde 2008 a 2011).
- Organização e actualização das bases electrónicas relativas às suspensões e desistências dos formandos (desde 2008 a 2011).
- Organização e arquivo de vários documentos.
- Organização do documento E31, nomeadamente na disposição dos adultos pelos respectivos grupos de PRVCC, respectivo ano de frequência do Processo, mês em

---

<sup>31</sup> Anexo II – Questionário de avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

que findou o mesmo e Profissional correspondente, relativamente aos anos de 2009 e 2010.

- Realização dos contactos aos formandos que obtiveram uma certificação total ou parcial há pelo menos seis meses no ano 2009 e 2010, no sentido de responder ao questionário E31.
- Análise estatística e gráfica dos questionários

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi orientada para as lógicas de acção directas que estão inerentes à oferta educativa em estudo – PRVCC. Trata-se de uma oferta baseada na aprendizagem ao longo da vida que implica obrigatoriamente um processo de ‘reciclagem’ individual, de reconstrução e de autonomia e responsabilização suficientes para construir um projecto de vida de acordo com objectivos a nível pessoal, social, formativo e profissional, tendo sempre presente que cada um tem a sua própria história de vida. É um processo que por se realizar continuamente, ao longo de toda a vida, responde à característica de seres inacabados, intrínseca aos seres humanos.

Neste sentido, através desta investigação, procuramos saber, quais os contributos que esta oferta formativa, tão debatida actualmente, proporciona aos seus participantes, a nível formativo e a nível da actividade laboral.

Os dados da investigação em curso, de que as informações recolhidas e os depoimentos aqui apresentados permitiram concluir, foi que as repercussões da frequência do PRVCC na actividade laboral são efectivamente muito diminutas, elemento, na nossa opinião, incapaz de promover, por si só, novas inscrições no PRVCC, até porque, tal como foi possível constatar na nossa investigação, a qualificação proporcionada, no que respeita a reflexos proveitosos no mercado de trabalho, fica muito aquém dos seus objectivos, e revela-se, por isso, uma fonte de preocupação.

Constatamos que a nível do projecto formativo, existe um elevado número de indivíduos que afirma que esta oferta formativa lhes incentivou a querer saber mais e lhes aumentou a vontade de estudar, contudo, apenas um número reduzido de formandos efectivamente prosseguiu estudos.

Verificamos que de uma forma geral, em todos os itens abordados, os formandos manifestam satisfação com o PRVCC no CNO da ESVA. Esta consideração reflecte por um lado uma alta avaliação do desempenho da prestação de serviço, por outro uma elevada recompensa emocional expressa também através da elevada satisfação.

De salientar que os adultos têm elevadas expectativas acerca das razões associadas com a ‘valorização pessoal’ e por conseguinte em ‘adquirir novas competências’, ou seja, o

principal contributo verificado está relacionado efectivamente com aspectos ligados à majoração do Eu.

Contudo, verifica-se que há um grande desequilíbrio entre os contributos individuais e os profissionais descritos pelos inquiridos, sendo que os primeiros revelam-se bastante evidentes e os segundos pouco ou em alguns casos quase inexistentes. Pode-se concluir assim, que a Iniciativa Novas Oportunidades dá uma contribuição positiva para o indivíduo enquanto cidadão, revelando-se no aumento da auto-estima, confiança, autonomia, etc., ficando, no entanto, aquém dos objectivos no mundo laboral, onde não estará a acompanhar essa positividade de modo efusivo<sup>32</sup>.

É possível concluir portanto, que a satisfação com a frequência da Iniciativa Novas Oportunidades é muito elevada, pois temos indicadores que apontam para apreciações positivas, nomeadamente inquérito por questionário. No entanto, foi possível aferir, em alguns casos, apreciações diferentes, a partir de outros dispositivos de recolha de informação, nomeadamente através das entrevistas e conversas informais. Na verdade, quando nos envolvemos em conversas informais com alguns intervenientes do processo, podemos registar juízos avaliativos menos positivos que denunciavam, nomeadamente alguma falta de consistência da formação proporcionada e práticas que podemos classificar de fraude, nomeadamente portefólios não construídos pelos próprios formandos.

Numa análise global aos dados dos vários instrumentos utilizados percebem-se algumas incongruências, ou seja, instrumentos de recolha em que existe um contacto directo entre o investigador e o inquirido, como é o caso das conversas informais e as entrevistas, em questões mais delicadas, nota-se uma maior abertura e abrangência nas respostas, já no inquérito as respostas são mais dúbias. Assim, desconstruir esta oferta formativa não se mostra tarefa fácil.

Será ela tão perfeita, ou será antes um problema de problematização/descontracção conduzindo a um excesso de humildade vendo esta oferta formativa como uma dádiva acompanhada de um sentimento de gratidão?

Esta síntese dos dados obtidos, revelam que há uma ausência de espírito crítico por parte dos formandos envolvidos quanto ao PRVCC NB, uma vez que se constata um grau de concordância generalizado em relação às questões inerentes ao seu desenvolvimento, quer relativamente aos conteúdos das áreas de competência-chave, à qualidade das instalações, à

---

<sup>32</sup> Percepção preponderante no estudo sobre a avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades 'Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação

Técnica e formadores que acompanham e auxiliam o Processo, bem como ao horário de funcionamento e júri de validação.

É através desta imagem extremamente positiva acerca desta oferta formativa que nos remetemos a questionar: esta visão consensual estará directamente relacionada com a qualidade da formação e com as suas propriedades irrefutavelmente profícuas e aprazíveis? ou terá que ver com o desenho da investigação?, isto porque os dados do questionário são consensuais, contudo há indicadores que apontam índices diferentes, ou seja, uma outra visão, nomeadamente apreendida através da análise das conversas informais conversas de corredor).

Neste seguimento, consideramos que o instrumento que utilizamos acabou por conduzir a um discurso absolutamente optimista acerca do Processo, sabendo, como referimos em cima, que em alguns momentos menos ‘normalizados’, os discursos revelaram-se diferentes. Assim sendo, consideramos que, de alguma forma, a opção ao nível do desenho da investigação deveria ser, ainda mais, de natureza qualitativa, recorrendo a dispositivos mais informais, utilizando uma investigação etnográfica, fazendo sobressair novas faces com base no que se poderia vir a recolher.

Consideramos que esta será com certeza uma problemática significativa na realização de estudos vindouros, de modo a confirmar-se se motiva os formandos para a educação/formação/aprendizagem ao longo da vida.

Esperamos que os processos inerentes a este trabalho propiciem resultados efectivamente relevantes para um conhecimento mais aprofundado da “realidade” em questão.





## BIBLIOGRAFIA

- AMBRÓSIO, M. (s/d). Novas tendências da formação profissional: dois exemplos de inovação em Portugal. *Revista Europeia da Formação profissional*, 7, pp. 65-72. [disponível em [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/131/7\\_pt\\_ambrosio.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/131/7_pt_ambrosio.pdf), consultado em Março 2011].
- BERGER, G. (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. In: *Conferência Nacional Novos Rumos Para o Ensino Tecnológico*. Porto: ME.
- BOGDAN, R. E. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Formandos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- COHEN, L. & MANION, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- COLARDYN D. & BJORNAVOLD J. (2005). *The learning continuity: European Inventory on validating non-formal learning. National Policies and Practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP Panorama series, 117. Luxembourg: Publications of the European Communities.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação. Ensinar a aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: CCE.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas:CE.
- CORREIA, J. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação, in R. Canário (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.13-41.
- DE KETELE, J-M. *et al.* (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- DE KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget
- DESAULNIERS, J. (1997). *Formação, competência e cidadania*. Educação e Sociedade: São Paulo.
- DEWEY, J. (2005). *A Conceção Democrática de Educação. Discursos. Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Viseu: Livraria Pretexto Editores.
- DOMINICÉ, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, A. & Finger, M, Orgs. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- EUROPEAN COMMISSION (2004). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*. Brussels: European Commission.
- FEUTRIE, M. (2005). Comunicação apresentada na EUCEN Bergen Conference, 28-30 April 2005, “Workshop Validation of Non-formal and Informal learning” (documento policopiado).

- FINGER, M. (2008). A educação de formandos e o futuro da sociedade. In R. CANÁRIO & B. CABRITO. *Educação e formação de formandos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- FREIRE, P. (1975). *A Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FREIRE, P. (1995). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olhodagua.
- GOGUELIN, P. (1970). *La formation psychosocial em las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- GOGUELIN, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris: PUF.
- GOMES, M. & SIMÕES, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- GONÇALVES, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- KIRKPATRICK, D. (1998). *Evaluating Training Programs*. São Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. (1999). *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV. *Cruzamento de Saberes. Aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, L. (2008). A educação de formandos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e formação de formandos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- LIZ C., MACHADO M. & BURNAY E. (2009). Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades. In R. Carneiro. *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- LOPES H., CEROL J., & MAGALHÃES P. (2009a). Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação. In R. Carneiro. *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

- LOPES H., CEROL J., & MAGALHÃES P. (2009b). Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades. In R. Carneiro. *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- MALGLAIVE, G. (1997). Formação e Saberes Profissionais: Entre a Teoria e a Prática. In R. Canário, (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto editora.
- MARC, E & GARCIA-LOCQENEUX, J. (1997). *Guia de Métodos e Práticas em Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MELO, A., LIMA, L. C. & ALMEIDA, M. (2002). *Novas políticas de Educação e Formação de Formandos. O contexto Internacional e a situação Portuguesa*. Lisboa: Agencia Nacional de Educação e Formação de Formandos.
- MENDONÇA M. & CARNEIRO M. (2009). Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa. In R. Carneiro. *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- NICO B., CARVALHO L., NICO L. & SILVA J. (s/d). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no Alentejo: uma visão da realidade*. pp. 1-10. [disponível em <http://www.bravonico.com/docs/012.pdf>, consultado em 23 de Abril de 2011].
- NÓVOA A. (1999). Prefácio. In R. Canário. *Educação de Formandos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. In. *Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20. [disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, consultado em 23 de Março, 2011].
- PORTUGAL (1979). *Trabalhos Preparatórios para o Plano Nacional de Analfabetismo e Educação de Base dos Formandos (PNAEBA). Relatório de Síntese*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES C. & NÓVOA A. (2008). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito. *Educação e formação de formandos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- SILVA, M. (2003). A “abordagem por competências”: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? In *A página da educação*, 125. [disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=125&doc=9545&mid=2>, consultado em 13 de Agosto de 2011].
- SILVA, M. (2007). A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. In *Currículo sem Fronteiras* 1, pp. 206-242. [disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva.pdf>, consultado em 13 de Agosto de 2011].

SILVA, P. (2003). *Etnografia e educação. Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

UNESCO (1990). *L'alphabétisation et l'analphabétisme dans le monde: situations, tendances et perspectives*. Paris: Unesco.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: edições Asa.

VALENTE A., CARVALHO L. & CARVALHO A. (2009). Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades. In R. Carneiro. *Avaliação Externa da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

### Webgrafia

ANQ. (s/d). *Briefing Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos*. pp. 1-16. [disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco\\_INO\\_Adultos\\_Julho\\_2009.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=39&fileName=Balanco_INO_Adultos_Julho_2009.pdf), consultado a 23 de Junho de 2011].

ANQ. (2009). *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos: Portugal em mudança*. pp. 1-4. [disponível em <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>, consultado a 23 de Junho de 2011].

ANQ. (s/d). *Iniciativa Novas Oportunidades - Eixo jovens: Evolução do número de jovens inscritos em ofertas de dupla certificação*. pp. 1-5. [disponível em, [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/{clientServletPath}/newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas\\_Oportunidades.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/{clientServletPath}/newsId=39&fileName=Iniciativa/Novas_Oportunidades.pdf), consultado em 10 de Março de 2011].

ANQ. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades – Setembro 2010*. pp. 1-22. [disponível em [http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft\\_Word\\_Briefing\\_IniciativaNova.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft_Word_Briefing_IniciativaNova.pdf), consultado a 23 de Junho de 2011].

*Centros novas oportunidades e reconhecimento, validação e certificação de competências*. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/faq.html> [consultado em 23 Junho de 2011].

*História da Escola Secundária do Vale do Ave* <sup>33</sup>. <http://w.espbs.net/index.php/a-escola/historia> [consultado em 24 de Março de 2011].

*Informação estatística*. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/estatistica> [consultado em 28 de Março de 2011].

*Jornal oficial das comunidades europeias* (2002). pp. 60-69. <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2002:060:0060:0069:PT:PDF> [consultado em 10 de Setembro de 2011].

*Objectivos eixo adultos – iniciativa novas oportunidades*. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/18> [consultado em 4 de Março de 2011].

<sup>33</sup> Designação convencional no sentido de assegurar o anonimato das nossas fontes

OCDE (2008). *A definição e selecção de competências chave (resumo executivo)* [disponível em <http://www.google.pt/search?q=A+DEFINI%C3%87%C3%83O+E+SELE%C3%87%C3%83O+DE+COMPET%C3%84NCIAS+CHAVE&hl=pt>, consultado em 20 de Setembro de 2011].

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (2002). *Glossário de Termos Técnicos - Certificação e Avaliação de Competências*. pp. 1-37. [disponível em [http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/certification/pub/certificacao\\_glossario\\_203.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/certification/pub/certificacao_glossario_203.pdf), consultado em 21 de Agosto de 2011].

*Plano nacional de emprego* (2001). pp. 1-115. [disponível em <http://www.gep.mtss.gov.pt/estudos/pne/pne2001.pdf>, consultado em 15 de Setembro de 2011].

*Plano nacional de emprego* (2005). pp. 1-98. [disponível em <http://www.qren.pt/download.php?id=58>, consultado a 15 de Outubro de 2011].

*Qualificação de nível secundário: investimento fundamental*. <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html> [consultado em 28 de Março de 2011].

### Legislação referenciada

Comunicação Parâmetros de Referência Europeus para a Educação e a Formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, [disponível em <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11064.htm>, consultado em 07 de Abril de 2011].

Decreto de lei n.º 396/2007. D.R. n.º 251, Série I de 2007-12-31 - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento

Decreto-Lei n.º 387/1999. D.R. n.º 227 Série I-A de 1999-09-28 - Cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Decreto-Lei n.º 357/2007. D.R. n.º 208 Série I de 2007-10-29 - Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos

Lei n.º 3/79, de 1979-1-10 - Determina a elaboração do PNAEBA.

Portaria n.º 230/2008, de 2008-03-07 - Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho

Portaria n.º 1082-A/2001, de 2001-10-5 - Cria rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida [disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:PT:PDF>, consultado em 29 de Setembro de 2011]

Seguimento do Conselho Europeu de Lisboa [disponível em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11064\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_pt.htm), consultado em 29 de Setembro de 2011]



## **ANEXOS**

(Consultar em CD)



**Anexo I** – Documento E 31

**Anexo II** – Questionário de Avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

# **APÊNDICES**

(Consultar em CD)

**Apêndice I – Pré-teste**

**Apêndice II – Inquérito por questionário**

**Apêndice III – Guião das entrevistas**

**Guião 1** – Guião da entrevista à Técnica de RVC

**Guião 2** – Guião da entrevista às organizações empregadoras

**Guião 3** – Guião da entrevista aos formandos

**Apêndice IV – Transcrição das entrevistas**

**Entrevista 1** – Entrevista à Técnica de RVC

**Entrevista 2** – Entrevista à organização empregadora A

**Entrevista 3** – Entrevista à organização empregadora B

**Entrevista 4** – Entrevista à formanda Maria

**Entrevista 5** – Entrevista à formanda Joana

**Apêndice V – Estrutura curricular do Centro Novas Oportunidades do Vale do Ave**

**Apêndice VI – SPSS (output)**